DOCUMENT RESUME

ED 185 815 FL 011 179

AUTHOR LeBel, Jean-Guy
TITLE Elements de correction phonetique du francais (Elements of Phonetic Correction of French). Publication B-53.
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
PUB DATE 75
NOTE 57p.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS Consonants; English; Error Analysis (Language); *French; *Interference (Language); *Language Research; *Phonetics; Postsecondary Education; Pronunciation; Pronunciation Instruction; Secondary Education; *Second Language Instruction; *Second Language Learning; Speech; Teaching Methods; Vowels

ABSTRACT

Three essays are presented that deal with phonetic correction and that are intended specifically for Anglophones. They deal with the following topics: (1) methods and processes useful in phonetic correction with students called "false intermediates"; (2) a synthesis and a methodology of methods of phonetic correction of the "French R" with particular reference to speakers of English; and (3) the teaching of rhythm and its role in the phonetic correction of French. The first essay outlines a methodology for phonetic correction designed for students who exhibit the ability and the desire to converse spontaneously and who have had some years of instruction in French. An outline is given for a dynamic and somewhat eclectic program that is considered appropriate for these students. The second essay discusses the norm proposed for the pronunciation of the "French R" and the difficulties involved for speakers of English. It outlines a method that uses insights and techniques from traditional procedures as well as from on-going research. The final essay describes the rhythm of the French language and provides a detailed description of several exercises designed to facilitate its acquisition. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED185815

Jean-Guy LeBel

ÉLÉMENTS DE CORRECTION PHONÉTIQUE DU FRANÇAIS

- *Quelques moyens utilisés en correction phonétique avec les étudiants dits "faux intermédiaires".*

- *Synthèse et méthodologie des moyens de correction phonétique du "R" français enseigné aux anglophones.*

- *Le rythme: son enseignement et son rôle dans la correction phonétique du français.*

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

I.C.R.B

Alain Bruyan
Acting Director

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Publication B-53

FL011179

1975
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Quebec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit des subventions de soutien du Ministère de l'éducation du Québec et du Secrétariat d'Etat du Canada.

(c) 1975 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec): 1er trimestre 1975

Avant-propos

Avec cette première partie des *Eléments de correction phonétique du français*, et avec les parties subséquentes, nous voulons fournir aux praticiens de la phonétique corrective - sous diverses formes ayant en commun la simplicité et la brièveté - des données théoriques et pratiques qui sont ou éparses, ou difficiles d'accès et de compréhension pour le correcteur insuffisamment initié aux nombreuses et de plus en plus complexes branches de la phonétique, ou encore des réflexions personnelles qui résultent de notre longue expérience de la correction phonétique.

Nous avons groupé trois études qui traitent d'une part de phénomènes particuliers du phonétisme français, avec parfois leur brève description et surtout les recettes de correction, et, de l'autre, de l'utilisation (méthodologie) de ces recettes ou moyens: le tout étant *dans l'optique spécifique du français enseigné aux anglophones*. Toutefois nous nous en voudrions que cette optique spécifique soit sentie comme étant négativement restrictive, car il nous arrivera de fournir des données et de suggérer des moyens dont un correcteur pourra se servir dans son enseignement du français à des étudiants d'autres langues de départ que l'anglais. En outre, des adaptations souvent mineures permettront aussi à ce même correcteur d'utiliser beaucoup du matériel que nous présentons.

La première étude, sur les "faux intermédiaires", date du printemps 1972 et elle est déjà parue dans *Dix années de linguistique théorique et pratique* (Université de Mons, Belgique, 1973). La synthèse sur le R a été préparée à l'occasion du *3e Colloque international sur la méthodologie SGAV* (mai 1974) et elle doit paraître dans les *Actes* que publiera le CREDIF. L'étude sur le rythme, terminée en juillet 1974, est inédite.

Tout essai de synthèse d'une question est perfectible - surtout dans un domaine pragmatique et changeant comme celui de la correction phonétique - et nous saurions gré à tous ceux qui nous communiqueront leurs commentaires pertinents.

Jean-Guy LeBel

Janvier 1975

QUELQUES MOYENS UTILISÉS EN CORRECTION PHONÉTIQUE AVEC LES ÉTUDIANTS DITS "FAUX INTERMÉDIAIRES"

TABLE DES MATIÈRES

Pages

1. Le faux intermédiaire 3

1.1 Niveaux de connaissance 3
1.2 Niveaux de prononciation 4

1.2.1 niveau phonologique 4
1.2.2 niveau phonétique 5
1.2.3 niveau orthoépique 6

2. Conditions de travail 7

2.1 Alternance et durée des périodes 7
2.2 Intensivité et extensivité 7

3. Les moyens de correction 8

3.1 En classe 8

3.1.1 éducation de l'oreille 8
3.1.2 exercices de prononciation 9

3.2 Hors de la classe 10

3.3 En laboratoire 12

3.3.1 phase I 12
3.3.2 phase II 13
3.3.3 phase III 13

4. Conclusion 14

Notes 16

QUELQUES MOYENS UTILISÉS EN CORRECTION PHONÉTIQUE AVEC DES ÉTUDIANTS DITS "FAUX INTERMÉDIAIRES"*

> *N'a-t-il pas observé, et c'est là véritablement une question que le linguiste doit poser au pédagogue dans la mesure où ce dernier suit certainement les expériences des psychologues, que l'élève peut chercher une cohérence là où on oublie de la lui fournir et qu'il peut à cette occasion faire de vains efforts, aussi coûteux que ceux qui lui seraient demandés pour la compréhension d'une théorie cohérente simplement présentée ?*[1]

Afin d'éviter de stériles polémiques - et surtout compte tenu des remarquables précisions fournies par les tout récents articles et ouvrages traitant du système verbo-tonal[2] - nous croyons utile de préciser que les procédés de correction suggérés plus loin ne pourraient être pleinement efficaces pour n'importe quel étudiant de français langue seconde ou étrangère. D'où une mise au point élaborée pour identifier cet étudiant "faux intermédiaire" et pour préciser les conditions de travail tant de l'étudiant que de son correcteur. On ne peut ignorer ces deux premiers points si on veut critiquer, dans le sens plein du terme, la méthodologie de correction des phénomènes phonétiques[3] suggérée dans la troisième partie.

1. Le faux intermédiaire

1.1 Niveaux de connaissance

Les procédés de correction phonétique, que nous décrivons plus loin, sont surtout recommandés pour ce type d'étudiants qui

---

* Texte paru dans *Dix années de linguistique théorique et pratique*, Université de Mons (Belgique), 1973, pp. 75-88. Nous remercions les autorités compétentes pour leur aimable autorisation à reproduire ce texte.

ont appris le français pendant une, deux, voire plusieurs années, sans méthodologie précise ou sans méthode bien structurée, ou à l'aide de méthodes diverses qui négligent parfois même complètement les facteurs phonétiques. Ou bien ces étudiants éprouvent de réelles difficultés à prononcer le français ou bien leur prononciation présente des défauts caractéristiques. Ils ont aussi, il faut bien l'admettre, une façon bien à eux d'être réceptifs. Mais leur réceptivité, parfois déconcertante et souvent embarrassante pour le théoricien, ne doit pas pour autant décourager le praticien dans ses efforts pour concilier les "théories" avec les "problèmes" rencontrés sur le terrain.

D'autre part, ces étudiants sont plus que de faux débutants et leurs connaissances dépassent celles qu'un premier degré audio-visuel permet d'acquérir; cela, les tenants des méthodes audio-visuelles seraient, certes, unanimes à l'admettre. Cette remarque n'implique pas que nos étudiants doivent avoir étudié le français à l'aide d'une méthode audio-visuelle, mais le niveau de connaissance auquel un excellent premier degré de ces méthodes les amène généralement est pour nous un point de référence.

En effet, à l'instar de plusieurs autres phonéticiens-didacticiens, il nous apparaît inutile d'atomiser ou d'intellectualiser un phénomène phonétique ou prosodique avec l'étudiant dont le niveau de connaissance ou de "compétence" serait inférieur au niveau des deux catégories suivantes: s'exprimer assez convenablement (syntaxe et vocabulaire) et *plutôt spontanément*, ou encore, *désirer fortement converser*, même si on est conscient de faire de nombreuses fautes de tous ordres. Avec l'étudiant dont le niveau est inférieur à ce que nous venons de décrire à grands traits, une intellectualisation, plus qu'inutile, peut même être néfaste, car cette procédure n'a généralement pour conséquence que de restreindre la spontanéité d'expression de celui qui, déjà, doit penser à tellement de mécanismes avant d'ouvrir la bouche. Mais, comme nous venons de le dire, il n'y a pas que ce type d'étudiants, tant s'en faut...

1.2 Niveaux de prononciation

Pour suivre une division plutôt traditionnelle qualifiée toutefois de façon légèrement différente ici, voici brièvement présentés trois niveaux de prononciation possibles pour un étudiant: "1 - phonologique", "2 - phonétique" et "3 - orthoépique".

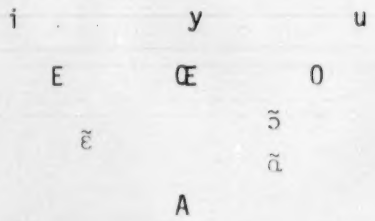
1.2.1 niveau phonologique

C'est celui qu'atteint généralement tout étudiant qui a terminé le premier degré ou niveau d'une méthode réellement audio-

visuelle ou audio-orale, ou encore qui a assimilé le contenu du manuel des méthodes qualifiées "d'actives" et qui se disent de niveau "élémentaire" par rapport à "intermédiaire" et "supérieur".

A ce niveau "phonologique", l'étudiant maîtrise les phonèmes essentiels. Il arrive, de ce fait, à se faire comprendre assez bien de son interlocuteur et peut également, quoique parfois avec plus de difficultés, comprendre son interlocuteur.

Comme exemple, on prendra le système vocalique qualifié de "minimum indispensable à toute communication linguistique"[4] ou de "système minimal français"[5], soit:



Quant aux vingt consonnes, il est évident qu'elles n'ont plus toutes le même rendement phonologique[6]. On constate régulièrement que la compréhension n'est pas trop entravée, même si quelques consonnes sont mal prononcées dans certains entourages phonétiques ou, pis encore, ne sont pas maîtrisées du tout. Le locuteur supplée alors par des sons de sa langue maternelle (ou usuelle) qui, bien qu'ils soient de mauvais allophones des phonèmes français, ont des traits articulatoires et acoustiques qui permettent généralement à l'auditeur de saisir le message oral.[7]

En d'autres mots, le système consonantique du français, essentiel à une compréhension dont le seuil d'effort ne soit pas trop élevé, dépend dans une large mesure de la langue maternelle de l'étudiant, et c'est un point sur lequel il faudra revenir à une autre occasion.

1.2.2 niveau phonétique

A ce niveau, l'étudiant doit maîtriser très convenablement le système vocalique du français avec ses treize à seize voyelles, selon qu'on l'oblige à prononcer en toute position la nasale /œ̃/ (comme dans "*un*", "l'*un* et l'autre", "auc*un*"), à distinguer auditivement et articulatoirement le /œ/ ouvert du /ə/ caduc, et à maîtriser les deux timbres du "A", soit les /a/ antérieur et /ɑ/ postérieur.

Très peu d'erreurs sont permises dans le système consonantique, à part quelques nuances qu'il faut accepter, par ex.: palatalisation plutôt légère des /t/ et /d/ devant /i/ et /y/; aspiration

occasionnelle des /p/, /t/ et /k/; la sorte de "r" français qu'il faut accepter, etc.

Doivent être maîtrisés, le rythme et l'intonation (des phrases énonciatives et interrogatives tout au moins), l'accentuation tonique et, dans une bonne proportion, celle d'insistance. Doivent être connus et respectés les usages concernant les liaisons obligatoires ou interdites. De même, les règles du "e" caduc doivent, sinon être mémorisées intégralement, du moins être pratiquées dans leur ensemble, surtout lorsque la communauté linguistique francophone dans laquelle vit l'étudiant y est plutôt sensible.

1.2.3 niveau orthoépique

On exige la prononciation standard de toutes les voyelles, c'est-à-dire, pour ne mentionner que cinq phénomènes parmi tant d'autres, que l'étudiant soit capable de prononcer les voyelles sans que l'on n'ait à déplorer de diphtongaison, d'attaque vocalique dure, de coup de glotte lors d'un hiatus, d'appendice nasal, de nasalisation indue des voyelles orales devant une consonne nasale, etc.

De même est exigée la prononciation standard des vingt consonnes. Seul le "r" peut encore faire difficulté avec ses deux variantes possibles, d'après certains orthoépistes, soit le "r" apical roulé (de un à trois battements), soit le "r" vélaire fricatif avec parfois, précédé d'une occlusive, son ou ses battements uvulaires.

En outre, l'étudiant du niveau "orthoépique" doit posséder, à l'égal d'un francophone dit cultivé, la maîtrise des particularités prosodiques du français, soit son rythme doux et tout à la fois capricieusement saccadé, son accent tonique avec ses éléments physiques durée et hauteur prédominant selon les cas, ses accents d'insistance dits émotionnels et intellectuels, et ses différentes intonations énonciatives, interrogatives, exclamatives, impératives, incises et implicatives.

Finalement, ce brillant étudiant devra se tirer des nombreux pièges qu'offrent les liaisons, les règles du /ə/ caduc et les diverses variantes de plus en plus couramment appelées "phonostylistiques".[8]

Voilà sommairement décrits et arbitrairement arrêtés les trois niveaux des connaissances phonétiques et prosodiques au début ou à l'intérieur desquels peut se situer l'étudiant et à la fin desquels le correcteur peut amener ce même étudiant.

Toutefois, les moyens de correction suggérés ultérieurement doivent être utilisés surtout avec les étudiants de niveau "pho-

nétique", que nous appelons "faux intermédiaires", étudiants que le correcteur veut amener à un degré supérieur du niveau "phonétique" ou, même, au niveau "orthoépique".

2. Conditions de travail

2.1 Alternance et durée des périodes

Quelle que soit l'intensivité ou l'extensivité d'un cours de phonétique orthophonique, le correcteur, dès qu'il a de dix à quinze étudiants, devrait habituellement faire alterner les périodes passées dans la salle de cours et dans le laboratoire de langues et ce, indépendamment de la durée de ces périodes qui peuvent, pour d'excellentes raisons pédagogiques, être d'inégale longueur. Toutefois, si le correcteur fait un cours individuel de phonétique corrective, le tout prend une allure de clinique orthophonique, et il est alors généralement préférable de demeurer dans la salle de classe, puisqu'un bon magnétophone, s'il y a lieu, remplace adéquatement le laboratoire de langues. Nous dirions cependant, au nom de la psycho-pédagogie et de ce que nous pourrions appeler la *variation du menu*, qu'il peut être sain, et pour l'étudiant, et pour le professeur, d'aller parfois au laboratoire de langues, surtout si le cours individuel dure plus de deux semaines consécutives.

Selon les exigences de l'institution où nous professons, les séances de travail sont théoriquement de cinquante minutes suivies d'un battement de dix minutes. En ce qui concerne la correction phonétique, la période effective de travail dépasse rarement quarante-cinq minutes. Cependant, si l'horaire et le contexte estudiantin le permettaient, nous opterions volontiers pour des séances de travail de trente minutes au plus[9], quitte à en faire davantage pour avoir le compte d'heures. L'expérience nous a convaincus en effet de la quasi inefficacité, chez l'étudiant, des dernières minutes de ces longues séances de travail, pour de multiples causes physiologiques, psychologiques et climatiques.

2.2 Intensivité et extensivité

L'été, lors d'une session de six semaines de cours à raison de cinq jours par semaine et de quatre ou cinq heures de cours par jour, il y a quotidiennement une heure de phonétique orthophonique. Cela permet trente heures de correction en autant de jours: on peut donc bien parler de cours intensifs.

D'autre part durant l'année scolaire, toujours pour des étudiants de niveau "phonétique" ou même se situant au début du niveau "orthoépique", les programmes sont d'environ 28 semaines où l'on donne, parmi la vingtaine d'heures de cours de français par

semaine, deux heures de phonétique orthophonique avec de brèves incursions descriptives. On peut donc bien parler de cours extensifs. Le mot *extensivité* doit ici sa connotation particulière à l'étendue, en termes de semaines/année et de cours/semaine, du temps consacré à la phonétique.[10]

3. Les moyens de correction

On trouvera ci-après le programme de travail d'une période de quarante-cinq minutes.

3.1 En classe

3.1.1 éducation de l'oreille

A. La séance de correction débute par environ vingt minutes d'exercices systématiques de discrimination auditive. Les différents types, la justification et le but de ces exercices de discrimination auditive ont déjà fait l'objet d'une étude personnelle.[11]

S'il y a lieu, c'est-à-dire selon le niveau de connaissance qu'ont atteint les étudiants, selon leur facilité et surtout leur spontanéité d'expression, selon leur désir, plus ou moins pressant, d'intellectualiser et de comprendre les mécanismes divers du phénomène phonétique ou prosodique à corriger, il peut parfois ne pas être contre-indiqué d'expliquer brièvement le phénomène dont on essaie depuis une vingtaine de minutes de leur faire prendre *auditivement* conscience.

B. Nous voici à la phase proprement dite de prononciation. Dès les premières séances de travail, le correcteur doit amener ses étudiants à écouter attentivement et à juger les performances sonores de leurs compagnons de classe, plutôt qu'à attendre patiemment ou rêveusement leur tour de prononcer.

Ce n'est qu'en essayant sans cesse de discriminer, de différencier, de juger qualitativement les réalisations sonores du voisin et d'expliciter ce jugement si le professeur le demande que l'étudiant parviendra à se corriger lui-même. L'étudiant incapable de se soumettre à cette dure discipline d'attention auditive et mentale ne développera que difficilement, sinon jamais, cette aptitude de l'auto-correction. Or on savait, intuitivement, et on sait encore plus sûrement maintenant, à la suite de nombreuses études psychologiques et linguistiques, qu'une personne incapable de s'auto-critiquer et de s'auto-corriger progresse très peu dans l'apprentissage d'une langue, au regard de l'énergie et du temps consacrés à cet apprentissage, et on constate bien sûr un désintéressement inévitable et néfaste.

C. Un autre aspect que le correcteur ne doit pas négliger dès le début des exercices de prononciation est celui de la mémoire auditive. La catégorie d'étudiants à qui s'adressent les exercices suivants, on l'aura deviné, est très habituée à se référer à un support écrit. Ces étudiants n'ont généralement pas développé leur "oreille" et par là-même leur mémoire auditive.

Le correcteur devrait donc systématiquement éliminer le plus possible tout texte écrit et n'y recourir que lorsque le type d'exercices l'exige. Une réticence des étudiants est à prévoir, mais le professeur expliquera, longuement s'il le faut, le pourquoi de sa démarche et énumérera les bienfaits qui résulteront à court terme d'une mémoire auditive améliorée.

3.1.2 exercices de prononciation

A. On demande à l'étudiant de prononcer le son ou le phénomène en question dans un mot ou dans un court groupe rythmique. Viennent ensuite deux groupes rythmiques plutôt brefs où le son à corriger de la Langue 2 est, à l'occasion, opposé au son le plus proche de la Langue 1 ou au son qui lui est généralement substitué.

Prenons comme exemple la voyelle /y/:[12]

venue; c'est au sud;

Ce jus/est plus doux[13]

B. On utilise ensuite des exercices de substitution qui ont, entre autres avantages, ceux de tester à nouveau la discrimination auditive de l'étudiant et de rappeler à ce dernier, si cela était encore utile, qu'elle lui est essentielle. Dans les mots ou groupes de mots suivants, l'étudiant doit remplacer l'unique voyelle ou la voyelle de la syllabe finale par la voyelle /o/:

lait - l'eau; des voeux - des veaux

C. Les exercices de transformation que l'on emploie ensuite se révèlent par expérience d'une grande utilité, car ils obligent l'étudiant à penser à autre chose qu'au son incriminé, à réaliser d'autres opérations mentales comme, par exemple, la substitution de plusieurs mots, l'inversion grammaticale, le changement de l'intonation et du rythme, ce qui en fin de compte plonge l'étudiant dans un contexte psychique et émotif plus près de celui de la réalité quotidienne. En résumé, il doit penser à autre chose qu'à prononcer un son isolé: il doit dire quelque chose d'intelligible en trouvant lui-même des mots et en leur donnant, en plus d'une syntaxe normale, une mélodie française.

Et c'est une lapalissade de dire qu'au début la plupart des

étudiants achoppent lors de la prononciation du son en question et qu'ils réalisent ainsi la nécessité d'un travail supplémentaire hors classe et en laboratoire de langues.

Exemple 1: ajoutez la consonne /r/ après la dernière voyelle:
cou - cour; il dit - ils dirent

Exemple 2: modifiez, selon le modèle, en donnant à la phrase l'intonation appropriée (tout en surveillant la consonne /r/):
"Où vais-je le mettre? (sur le mur)

R.: Mets-le sur le mur".

Le lecteur comprendra aisément qu'il ne s'agit ici que d'un échantillon d'exercices de transformation et que ces derniers doivent varier en fonction du phénomène ou du son à corriger.

D. L'étape suivante, dans les exercices de prononciation, est l'emploi de phrases détachées, assez simples, du type conversationnel, sans pour cela, bien sûr, éviter ce qui est plutôt littéraire, mais sans y mettre exagérément de difficultés pour que les phrases ne deviennent pas de vrais cauchemars ou "décroche-mâchoires".[14]

E. On terminera, si on a le temps et si le niveau du groupe des étudiants est élevé, par la lecture d'un texte continu, qu'il soit d'un style hautement littéraire ou plus courant, du genre journalistique par exemple. Toutefois la lecture d'un texte continu convient mieux au laboratoire de langues, et on ne devrait la pratiquer en classe que rarement pour "varier le menu" avec des étudiants très avancés ou qui, encore, n'ont presque pas de difficultés à maîtriser le son de la leçon en cours.

3.2 Hors de la classe

C'est la partie du travail personnel de l'étudiant que l'on peut difficilement contrôler et encore moins surveiller. Et comme cette phase vient, dans l'horaire hebdomadaire, avant celle du laboratoire de langues, on pourrait reprocher au correcteur de donner comme travail personnel hors de la classe des exercices de prononciation pré-enregistrés, alors que l'étudiant n'a peut-être pas encore suffisamment de discrimination et d'auto-correction.

C'est pourquoi on n'exigera pas de l'étudiant qu'il travaille systématiquement sans surveillance un phénomène donné de la parole avant qu'il n'ait été traité au moins deux fois, c'est-à-dire en classe et en laboratoire (voir ci-après et le Tableau 1). L'étudiant sérieux a ainsi l'occasion de se familiariser, au moins, pendant deux cycles de suite, avec les phénomènes qu'il maîtrise difficilement.

TABLEAU 1

	EN CLASSE	HORS CLASSE	EN LABORATOIRE
CYCLE 1	Phénomène X - discrimination - exercices de prononciation	Phénomène X - devoir de discrimination - éducation de l'oreille	Phénomène X - enregistrement des exercices de prononciation
CYCLE 2	Phénomène Z - discrimination - exercices de prononciation	Phénomène Z - devoir de discrimination - éducation de l'oreille Phénomène X - exercices systématiques de prononciation, en l'absence du correcteur.	Phénomène Z - enregistrement des exercices de prononciation

Un travail que le correcteur ne manquera cependant pas d'exiger de tous ses étudiants est d'écouter à nouveau les exercices systématiques de discrimination auditive joués en classe[15] et d'écouter pour la première fois tous les autres exercices préparés par le professeur ou imprimés dans le manuel utilisé et qui n'auraient pas été joués en classe par souci méthodologique ou par manque de temps. Les étudiants se servent alors, comme support matériel, de feuilles-réponses imprimées à cet effet et qu'ils remettent au professeur après avoir corrigé eux-mêmes les fautes[16] et avoir indiqué le nombre d'auditions. D'une part, l'étudiant continue d'éduquer son "oreille" et, d'autre part, le professeur apprécie mieux de la sorte les progrès éventuels.

3.3 En laboratoire

En laboratoire de langues, tout comme en classe, les périodes de travail sont de quarante-cinq minutes. Chaque étudiant, isolé comme il se doit de ses voisins, possède dans sa cabine une paire d'écouteurs et un magnétophone qui lui permettent d'effectuer à volonté les manoeuvres habituelles d'écoute, d'enregistrement et d'effacement.

On procède à l'enregistrement, à partir de bandes pré-enregistrées ou en direct, généralement en trois phases (quelquefois deux, mais jamais plus de trois).

3.3.1 phase I

La première étape de cette phase consiste à enregistrer environ cinq à six minutes d'exercices de prononciation tels que décrits précédemment en A et B, soit les exercices de mots ou de groupes rythmiques et les exercices de substitution, dont certains ont été travaillés en classe et dont d'autres sont nouveaux. La voix du maître est ainsi imprimée sur le ruban magnétique de l'étudiant et c'est l'occasion pour ce dernier de prononcer une première fois, de se "faire la voix". On lui interdit toutefois d'écouter son premier essai où les incorrections peuvent évidemment être nombreuses.

A la deuxième étape, on exige qu'il répète immédiatement ces mêmes exercices. Ce n'est qu'après cette seconde performance, qu'après son second enregistrement, que l'étudiant s'écoute et compare ses réalisations sonores à celles du maître, et qu'il les répète (troisième étape) s'il constate des incorrections. La deuxième étape est le moment où l'étudiant doit encore plus qu'auparavant faire appel à sa capacité de discrimination auditive et d'auto-correction. C'est aux deuxième et troisième étapes que le correcteur intervient[17] pour encourager lorsque c'est bien, pour souligner une imperfection que l'étudiant a laissé passer par inattention ou par incapacité de discrimination, et pour aider cet étudiant à corriger l'imperfection si ce dernier n'y arrive pas de lui-même.

Donc, c'est à ce moment précis, tout comme il a pu le faire en classe, que le correcteur sort sa panoplie de recettes, de techniques de correction.

3.3.2 phase II

Tout comme à la phase précédente, on procède pendant la première étape à un enregistrement d'environ cinq minutes mais, cette fois, d'exercices de transformation. L'effort d'attention exigé de l'étudiant n'est pas moindre ici qu'ailleurs, bien au contraire[18], et le correcteur doit être aussi vigilant.

Au cas où le phénomène phonétique serait assez bien maîtrisé, le correcteur pourrait insister sur le rythme et l'intonation afin d'éviter que l'étudiant ne s'ennuie ou ne se désintéresse de l'exercice. Entendons-nous bien: l'intonation et le rythme n'auraient pas pour autant été négligés auparavant mais plutôt mis en veilleuse momentanément pour ne pas exiger de l'étudiant qu'il se concentre sur plusieurs phénomènes à la fois.

En résumé, cette phase II aux procédures similaires à celles de la phase I diffère surtout de celle-ci par le contenu des exercices.

3.3.3 phase III

Quand elle a lieu, elle consiste en la lecture[19] d'un bref texte continu. *L'étudiant prononce chaque phrase trois fois, mais en trois étapes distinctes.* Dans l'extrait suivant de *La chèvre de Monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet, les groupes rythmiques sont délimités par un, deux ou trois astérisques correspondant aux étapes: 1) un seul groupe rythmique (*) ou (**) ou (***); 2) deux ou trois groupes rythmiques, ou groupes de souffle (**) ou (***); 3) la phrase entière (***):

> "Tout à coup, * le vent fraîchit. ** La montagne * devint violette. *** "Déjà", * dit la petite chèvre, ** et elle s'arrêta * fort étonnée... *** Le clos de M. Seguin ** disparaissait * dans le brouillard. *** Elle écouta * les clochettes * d'un troupeau. *** Un gerfaut * la frôla * de ses ailes * en passant... ***"

Tout en ayant soin de surveiller les mouvements intonatifs appropriés malgré la coupure en groupes rythmiques dans les étapes 1 et 2, on aura des enregistrements comme suit:

Etape 1

- "Déjà!",*
- dit la petite chèvre, **
- et elle s'arrêta *
- fort étonnée... ***

Etape 2

- "Déjà!",*dit la petite chèvre, **
- et elle s'arrêta * fort étonnée... ***

Etape 3

- "Déjà!",* dit la petite chèvre, ** et elle s'arrêta * fort étonnée... ***

Les deux avantages de cette lecture à haute voix en laboratoire sont qu'elle permet à l'étudiant de se familiariser progressivement avec le texte au point de vue phonético-prosodique et sémantique et qu'elle lui permet, en outre, lors du deuxième enregistrement et de l'audition ultérieure de sa performance, de travailler, indépendamment des deux autres étapes, celle qui lui donne le plus de difficultés ou qui lui plaît le plus.[20]

4. Conclusion

Aucune méthode de correction phonétique n'a suscité, nous semble-t-il, autant de recherches - et de controverses - pour asseoir scientifiquement ses élans théoriques et ses intuitions que la méthodologie SGAV.[21] Cette méthodologie est d'ailleurs en train d'acquérir une solide réputation d'efficacité dans l'enseignement aux "débutants complets".[22] Cela n'a pas empêché ses promoteurs d'affirmer encore tout récemment[23]: "il n'est pas question qu'elle se fige en doctrine: elle est avant tout et elle doit demeurer une *problématique*".

C'est dans la même optique dynamique que s'inscrit la présente étude, empreinte d'un réel souci pédagogique et, nous le croyons, d'une authentique ouverture d'esprit.

La méthodologie que nous venons d'esquisser[24] est une *problématique*, mais elle se veut également une *dynamique*, d'abord, à cause de son éclectisme, ensuite à cause des nombreuses modifications que nous y avons apportées au cours des six ans pendant lesquels elle a été appliquée, au Québec surtout, par différents correcteurs, à cause, pourrions-nous dire, de ces "approximations successives" si chères aux utilisateurs du verbo-tonal, quoique dans un autre ordre d'idées.

Avec l'aide des praticiens, didacticiens, théoriciens, qui, comme nous, sont aux prises jour après jour avec des difficultés

de correction de tout ordre, et qui sont des fidèles du franc dialogue[25], il nous reste à faire de cette méthodologie de correction phonétique pour faux intermédiaires une réelle *systématique*[26] encore plus efficace.

NOTES

[1]Blanche-Noëlla Grunig, *Pour la définition d'une grammaire d'enseignement (langue étrangère)*, pp. 233-234, in Jeanne Martinet, *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, PUF, 1972.

[2]Entre autres, celui de Raymond Renard, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, 1971, (à consulter: la précieuse bibliographique des pp. 115-117).

[3]La correction des fautes prosodiques fera l'objet d'une étude ultérieure.

[4]Pierre et Monique *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette/Larousse, 1964, p. 11.

[5]Bertil Malmberg, *Phonétique française*, Malmö, Hermods, 1969, p. 36.

[6]On n'a qu'à penser à la semi-consonne "ué" dans "huit", "depuis", etc., que des millions de francophones belges n'ont pas dans leur système consonantique, ce qui, pourtant, ne les gêne nullement.

[7]Prenons comme exemples l'anglophone qui substitue /dʒ/ à /ʒ/ ou /ŋ/ à /n/, ou encore l'hispanophone qui prononce /s/ pour /z/, etc.

[8]P. R. Léon, *Essais de phonostylistique*, Studia Phonetica 4, Didier, Montréal, Paris, Bruxelles, 1971.

[9]De récentes expérimentations personnelles à l'Ecole d'Interprètes Internationaux de Mons ne font que confirmer nos dires: toute séance exclusivement de correction phonétique devrait idéalement se limiter à la demi-heure.

[10]Notre séjour d'études et de recherches à l'E.I.I. nous a permis de nombreux et fructueux entretiens avec M. Claude Wuilmart, auteur et titulaire d'un cours extensif de phonétique orthophonique à l'usage des Belges francophones désireux de perfectionner leur prononciation. La méthodologie de ce cours, nous avons été heureux de le constater, rejoint en divers points celle qui fait l'objet de la présente étude.

[11]Jean-Guy LeBel, *Apport des exercices systématiques de discrimination auditive dans la correction phonétique*, Revue de Phonétique Appliquée, nº 10, 1969, pp. 3-9.

[12]Les phénomènes ou sons français donnés en exemple le sont comme étant de Langue 2 s'adressant à des étudiants dont l'anglais est la Langue 1.

[13]Un trait vertical délimite les groupes rythmiques.

[14]Traduction proposée par le Comité linguistique de la Société Radio-Canada pour l'expression "tongue-twister". "Casse-langue" et "tord-bouche" sont deux autres propositions du même comité. Cf. fiche terminologique nº 292, 1971, Radio-Canada.

[15]Le lecteur est prié de se reporter à l'étude déjà citée *Apport des exercices...*, pp. 8-9.

[16]*Apport des exercices...*, p. 8.

[17]Autant il est inopportun d'intervenir lors de la première étape, autant il peut être opportun d'intervenir au cours de la suivante, et cela va sans dire, au cours de la troisième quand l'étudiant est en train de perdre son temps avec une prononciation inadmissible.

[18]Des expériences ont démontré que même des transformations morphosyntaxiques et lexicales n'étaient pas toujours perçues facilement par bon nombre d'étudiants. Et nous sommes sûrs que les enseignants qui utilisent largement les exercices structuraux de tous genres corroboreront cette remarque.

[19]Ce procédé de lecture est utilisé dans le manuel *Prononciation du français par le rythme*, Québec, P.U.L., 1967, 317 p., de Marcel Boudreault, Jean-Guy LeBel et Normand Beauchemin.

[20]Nous ajouterons un conseil utile au correcteur consciencieux: qu'il constitue un dossier pour chacun de ses étudiants sous forme de fiche individuelle. Cette feuille de route permettra au correcteur de noter les difficultés particulières de chacun, les remarques et conseils qu'il a formulés alors, le moment et la fréquence de ces interventions et les progrès constatés. Un clinicien aux nombreux patients ne peut se permettre de compter sur sa seule mémoire.

[21]Structuro-globale audio-visuelle, dont fait partie intégrante la méthode verbo-tonale de correction phonétique.

[22]Raymond Renard, *Introduction...*, p. 14.

[23]Lors de la *Synthèse* du 2e Colloque SGAV, en mai 1971, par la voix de Raymond Renard in *Revue de Phonétique Appliquée*, nº. 21, 1972, p. 86.

[24]Bien que partielle, car nous n'avons pas voulu ici traiter des faits prosodiques comme tels et proposer systématiquement les recettes mêmes de correction, dont plusieurs sont partiellement ou complètement différentes de celles que propose le verbo-tonal; ceci étant dû, on l'aura compris, au statut des étudiants.

[25]Nous voulons ici remercier tout particulièrement les collègues-amis de l'E.I.I. de Mons et des Services affiliés pour leur accueil chaleureux et pour leurs nombreux et fructueux échanges pédagogiques avec cet "observateur québécois" que nous étions.

[26]*Systématique* où "l'articulatoire", ce mot galvaudé parce que trop souvent mal interprété, peut avoir sa place au même titre que tout autre moyen, s'il aide à mieux parvenir à la fin qui est une prononciation correcte et permanente. Et à ce sujet, il serait bon de lire attentivement ce qu'en dit R. Renard dans son *Introduction...*, à la partie 3.1.6, pp. 39-40.

SYNTHÈSE ET MÉTHODOLOGIE
DES MOYENS DE CORRECTION PHONÉTIQUE
DU "R" FRANÇAIS
ENSEIGNÉ AUX ANGLOPHONES

TABLE DES MATIÈRES

Pages

1. Considérations diverses 21

1.1 A l'égard de l'étudiant 21
1.2 A l'intention de l'enseignant 22

2. Norme proposée 23

3. Ordre croissant de difficulté 23

4. Discrimination auditive 24

5. Procédés de l'entourage phonique 25

5.1 La nasale /ɔ̃/ 25
5.2 Voyelles postérieures 25
5.3 Entourage antérieur 25
5.4 Intonation et contexte optimal 25

6. Procédés de la modification et de la substitution momentanée 26

6.1 Frication de la consonne /g/ 27
6.2 Sonorisation de la sourde vélaire /x/ 27

7. Procédés sensitifs 29

7.1 Le gargarisme 30
7.2 Utilisation d'un crayon 30
7.3 L'index sous la gorge 31
7.4 Le miroir 31

8. Conclusion 32

Notes 33

Bibliographie 37

SYNTHÈSE ET MÉTHODOLOGIE DES MOYENS DE CORRECTION PHONÉTIQUE DU "R" FRANÇAIS ENSEIGNÉ AUX ANGLOPHONES*

"En français, tous les R sont bons, excepté le vôtre!"

Nous ne savons qui lança cette boutade à ses étudiants pour la première fois, mais ces mots résument de façon humoristique la situation de l'enseignement et de l'apprentissage de cette désormais célèbre consonne française.

1. Considérations diverses

1.1 A l'égard de l'élève

Dans les langues qui le possèdent, le R a généralement un petit "on-ne-sait-pourquoi" de caractéristique qui interdit habituellement de substituer le R de sa langue maternelle à celui de la langue cible.[1] Ajoutée à ce dernier phénomène, l'existence fréquente de plusieurs allophones du phonème R dans une même langue, semble contribuer pour une grande part à parer d'une auréole énigmatique l'acquisition parfaite du R normatif de la langue cible.

En premier lieu, le double aspect du fait que cette consonne ne soit pas généralement un nouveau phonème, bien que d'autre part l'élève ait des habitudes psycho-motrices bien stabilisées, ne facilite en rien la parfaite maîtrise du nouvel allophone du R. Il y a interférence de l'allophone de départ sur l'allophone cible; il y a en quelque sorte une querelle de famille, si on veut bien à la suite de *Jones* (1960) considérer le phonème comme une famille de sons, soit les allophones. En d'autres mots, la majorité des élèves acquèreraient plus facilement le R français s'ils n'avaient pas déjà un /r/ dans leur langue maternelle.

---

* A paraître dans les *Actes* du *3e Colloque international sur la méthodologie SGAV* (tenu à Paris du 15 au 18 mai 1974) qui seront publiés par le CREDIF.

En deuxième lieu, la forte coloration qu'exerce le *r* anglais sur les voyelles contiguës et la très grande fréquence d'apparition du R français[2] font que toute incorrection de prononciation du R est aisément et fréquemment perçue par les francophones. L'impression que cette consonne est d'une maîtrise très délicate résulte donc aussi de ce que les fautes sont *aisément* et *fréquemment* remarquées.

Il y a donc, d'un côté, l'élève aux prises sérieuses avec les allophones français [ʁ] ou [R][3] et, de l'autre, le francophone qui, bien que profane en la matière, entend quasi infailliblement toute erreur et collabore ainsi bien involontairement à enfoncer chez l'élève le préjugé que la consonne française R est unique en son genre, en plus d'être d'une acquisition pour le moins capricieuse.

1.2 A l'intention du correcteur

Bien qu'au point de vue auditif et articulatoire cette consonne ne soit pas plus difficile à enseigner que certains autres sons français,[4] encore trop d'enseignants affirment inconsidérément à leurs étudiants, avant même d'avoir commencé à travailler, que le R est le son le plus difficile du français. Et à supposer un instant que cela soit plutôt vrai, l'annoncer aux élèves ne relève sûrement pas d'une saine pédagogie.

Parmi les moyens de correction que nous présentons beaucoup ont été glanés ici et là. Ils sont alors soit décrits sans changement, bien que notre phraséologie puisse parfois varier, soit présentés avec quelques modifications que nous avons apportées en cours d'expérimentation. Certains autres moyens sont personnels et ont été élaborés en cours d'exercice et sont encore maintenant soumis à l'épreuve de la pratique quotidienne. Tous les trucs et recettes, aussi divers et apparemment scientifiques soient-ils sont *empiriques*. On peut donc à tout moment les modifier en tout ou en partie. Par contre, aucun n'est la panacée tant rêvée, ni même n'est régulièrement efficace, ne serait-ce qu'un peu, avec tous les élèves. Le correcteur doit humblement en déduire que sa panoplie se doit d'être des plus fournies afin qu'il y puise en temps opportun et qu'il ne soit jamais à court d'action, si minime soit-elle, devant une prononciation défectueuse qu'il veut améliorer.

Aux maîtres en stage de formation, nous avons l'habitude de souligner que pour la *grande cause* qu'est la correction phonétique, tout est bon pour corriger un son, que pour une fois la fin justifie les moyens! Nous précisons en outre qu'aucune recette n'est plus noble qu'une autre, même si l'expérience suggère d'en utiliser parfois une avant telle autre. En effet, un moyen d'apparence rudimentaire qui est le moindrement efficace une fois, doit être conservé, ajouté à son bagage et surtout être réutilisé à la moindre occasion, car on vient peut-être de faire une trouvaille des plus intéressantes.

Finalement, même si l'on constate que certaines techniques fonctionnent davantage, on est encore loin de la correction à coup sûr. Mais ceci n'est dit que pour encourager à la persévérance. "Quel que soit le procédé utilisé, il ne faut absolument pas vouloir obtenir la perfection phonétique dès les premiers essais. Ceci découle de ce qui a été dit à propos de la lente maturation de l'acte de parole, à force d'approximations successives. On doit se pénétrer de l'idée que le conditionnement est une longue patience et on se satisfera de progrès limités et graduels". (*Renard*, 1971:71)

2. Norme proposée

Le R français proposé comme modèle d'acquisition aux anglophones est la fricative dorso-vélaire [ʁ][5] *traditionnellement* dénommée *R parisien*.

La dorso-uvulaire [R], dont les battements sont plutôt atténués, est une variante fréquente (surtout après une consonne occlusive) et acceptable.

Bien qu'il n'y ait pas lieu de relancer ici la *querelle des R*,[6] libre est le correcteur d'accepter momentanément - et non de proposer - le [r] apico-alvéolaire roulé. L'essentiel est d'amener l'anglophone à se départir de l'allophone qu'il prononce normalement, soit la constrictive apico-alvéolaire ou post-alvéolaire [ɹ],[7] avec ou sans friction notable, tantôt plutôt rétroflexe, tantôt non, soit le [ɾ] frappé (flapped), ou encore cette fricative palato-pharyngale que *Delattre*[8] a qualifié de *R massé (bunched)*, ou même ce type de R labio-dental [ʋ][9] caractéristique du parler de New York. Tous ces *r* anglais ont une forte coloration de caractère grave, sombre, postérieur, sur les voyelles contiguës et sont de ce fait à éliminer.

3. Ordre croissant de difficulté

La facilité d'acquisition du R français est influencée en grande partie par sa position dans le mot ou dans le groupe rythmique, mais elle dépend aussi des aptitudes particulières et de la langue de départ de l'étudiant. Cela explique, semble-t-il, les différents ordres croissants de difficulté trouvés dans les diverses études traitant de ce sujet.

Rigault (1965) propose la progression de difficulté suivante: 1- position initiale; 2- intervocalique; 3- finale; 4- préconsonantique; 5- postconsonantique. *Calbris* (1969), résumant de la sorte la pensée des verbo-tonalistes, suggère l'ordre qui suit "du simple au difficile" (*Renard*, 1971:108): 1- position finale; 2- intervocalique; 3- préconsonantique; 4- postconsonantique; 5- initiale.

On constatera que dans ces deux propositions, il n'y a que la position initiale qui varie.

A titre indicatif, nous résumons nos constatations s'étalant sur plus d'une dizaine d'années d'enseignement aux anglophones en confirmant que, tant au point de vue facilité de discrimination auditive qu'au point de vue maîtrise articulatoire, les positions finale et intervocalique sont de fait les plus faciles. Ensuite viennent sur un pied d'égalité les positions initiale et préconsonantique, non pas tellement à cause de leur difficulté articulatoire proprement dite qu'au phénomène de la discrimination auditive qui, bien qu'apparemment facile au début, se stabilise difficilement chez l'étudiant. D'où le fait que les R initiaux et préconsonantiques sont très souvent défectueux à cause surtout d'un manque de concentration auditive.[10] Vient en dernier lieu le R postconsonantique à cause de la double difficulté discriminative et articulatoire inhérente à cette position. Lorsqu'il n'y a plus qu'un infime relent de *r* anglais chez un étudiant avancé, généralement c'est dans cette position - comme dans les mots *très, droit, prend, briser,* etc. -, et les longues discussions théoriques des praticiens n'y changeront rien, à moins qu'ils ne découvrent une nouvelle bonne recette!

4. Discrimination auditive

Si on en juge par les multiples variantes d'exercices de discrimination auditive que l'on trouve dans bon nombre de manuels de langue récents, il semble ne faire aucun doute que tous ces auteurs soient convaincus de sa nécessité, à moins que certains n'aient trop facilement cédé à ce qui leur paraissait une mode.

Néanmoins, nous avons déjà[11] traité longuement de ce sujet et nous n'y revenons ici brièvement que pour réaffirmer son absolue nécessité, sous quelque forme que ce soit. Nous convenons qu'il n'est pas toujours utile ou opportun de faire systématiquement de la discrimination auditive, mais le correcteur doit devenir maître dans l'art de faire prendre auditivement conscience par l'étudiant des différences entre ce qu'il prononce de façon erronée et les modèles proposés.

L'acquisition stable du R français, pas plus d'ailleurs que celle de tout autre son, ne saurait échapper au principe physiologique *qu'on ne peut régulièrement bien répéter un son que si on l'a bien entendu.*[12] La clef de l'autocorrection est là.

Toutefois, la discrimination auditive est relativement facile pour les R finaux et intervocaliques et, comme nous l'avons mentionné précédemment, les anglophones ont progressivement plus de difficulté avec les positions initiales, préconsonantiques[13] et postconsonantiques.

5. Procédés de l'entourage phonique

La correction phonétique actuelle essaie de mettre davantage à profit les enseignements de la phonétique historique qui traita abondamment de *l'entourage phonique* et des phénomènes que l'on désigna comme relevant de la *phonétique combinatoire*. Il n'y a donc rien de nouveau au sujet des appellations sinon une utilisation corrective plus grande d'un solide enseignement traditionnel et des recherches en ce domaine qui ne cessent de se poursuivre.[14]

5.1 La nasale /ɔ̃/

"La voyelle la plus favorable à l'articulation de l'*r* est la nasale /ɔ̃/ parce que c'est celle qui rapproche le plus l'un de l'autre le fond de la langue et le fond du voile du palais. Partant de là, il suffit de retirer le fond de la langue encore un peu plus, sans cesser de voiser, et la douce friction de l'*r* se fait entendre: /ɔ̃ɔ̃rrr/, /ɔ̃ɔ̃rrrɔ̃ɔ̃/, /ɔrɔ̃rɔ̃rɔ̃rɔ̃/." (*Delattre*, 1951:62)[15]

5.2 Voyelles postérieures

Comme corollaire au moyen précédent, il convient de placer le R dans le voisinage immédiat des voyelles postérieures, entre autres /u/ et /o/, dont le lieu d'articulation ne peut théoriquement que favoriser le recul et la remontée du dos de la langue.

5.3 Entourage antérieur

Néanmoins, même si cela semble contredire le contenu du paragraphe 5.2, il est parfois efficace avec certains étudiants d'utiliser les sons /s/, /t/, /d/, /i/ et /e/, et de favoriser de la sorte le relèvement du dos de la langue afin qu'il ait une courbure convexe et de l'empêcher alors de s'affaisser comme dans les [ɹ] ou [ɾ] anglais. Ex. *Vous serez* [vusʁe], *attendri* [atɑ̃dʁi], *viderez* [vidʁe]. Il est cependant délicat, pour ne pas dire contre-indiqué, particulièrement lors des premiers exercices de répétition, d'utiliser des mots dont les voyelles antérieures comportent déjà leurs sérieuses difficultés, comme les /y/ et les /ø/.

5.4 Intonation et contexte optimal

Debrock et *Jouret* (1971:48), à la suite de leur comparaison des sytèmes phonétiques français et néerlandais et dans leur recherche de moyens de correction phonétique pour le néerlandophone qui apprend le français, suggèrent le contexte suivant:

"La position optimale du [R] nous paraît donc être en finale de phrases à intonation descendante, avec des voyelles peu tendues et avec des nasales.

Exemple: C'est du lard
C'est le leur
Il a du nerf
Ce n'est pas son genre.

Avec le même environnement favorable, nous habituerons nos élèves à prononcer le [R] en position intervocalique, puis en position initiale.

Exemple: C'est un arôme
C'est une orange.
C'est un Arabe.
Rose
Rouge
Rame."

6. Procédés de la modification et de la substitution momentanée

Modifier un son, en partant du simple nuancement pour aboutir à une forte déformation, ou même en arriver carrément à la substitution[16] momentanée de ce son, est une technique qui fut sporadiquement utilisée "(...) dans le but de sensibiliser l'oreille aux différences pertinentes" (*Renard*, 1971:95) et avec l'intention certaine de mieux faire reproduire ce son.[17] Mais l'histoire désignera sans doute les auteurs du verbo-tonal comme étant ceux qui érigèrent en système cette procédure de correction phonétique que les verbo-tonalistes appellent *prononciation nuancée* ou *déformée*.

A ce sujet, *Renard* (1971:97) tient les propos suivants: "Les professeurs se garderont de trop d'optimisme devant l'efficacité de ce procédé. Nous avons maintes fois constaté que les résultats positifs obtenus grâce à un «nuancement» poussé jusqu'à la déformation n'étaient pas durables." Néanmoins, nous pensons que, pour le R, l'utilisation de la modification allant jusqu'à la substitution momentanée ne présente aucun inconvénient majeur durable et que, bien au contraire, le tandem enseignant-élève y a tout à gagner. Il est toutefois évident, comme le précise *Renard*, que la bonne prononciation du R, obtenue à l'aide de ce procédé, en classe devant l'enseignant, ne sera pas nécessairement durable dans la pratique quotidienne de l'élève, mais il faut s'empresser d'ajouter que grosso modo c'est aussi, hélas!, le sort réservé à tout autre moyen de correction.

L'expérience commune des verbo-tonalistes et de correcteurs d'autres allégeances semble confirmer que l'utilisation sûre et dosée de la modification et de la substitution momentanée n'a, toutes choses étant égales par ailleurs, que des chances de réussite. Dans les procédés de correction suivants, on remarquera que la *modification* proposée est généralement une *substitution graduée*.

6.1 Frication de la consonne /g/

En entourant le /g/ de voyelles /ɑ/ postérieures dont la dernière sera exagérément ouverte et profonde, [ɑgɑ], on favorise déjà ainsi une certaine ouverture de l'occlusion, une frication du /g/ qui peut aboutir à la fricative sonore dorso-vélaire [ɣ]. On continue avec un [g] très long et prononcé de façon relâchée. Le processus d'évolution est le suivant:[18] [ɑgɑ], [ɑgggɑ], [ɑɣɣɣɑ], [ɑʁʁʁɑ], [ɑʁɑ]. Le [ʁ] obtenu de la sorte est intervocalique et c'est la position la plus favorisée par ce moyen.

Nous résumons, à dessein, le processus d'évolution des autres positions du R:

[ʁ] final: [ɛggg], [ɛɣɣɣ], [ɛɣɣʁʁ], [ɛʁʁʁ], [ɛʁ].

[ʁ] initial: [ɣɣɣɛ], [ʁʁʁɛ], [ʁɛ].

[ʁ] préconsonantique: [ɛɣɣɣ], [ɛʁʁɣɣ], [ɛʁɣg], [ɛʁg].

[ʁ] postconsonantique (position la plus délicate):
[ɛɣɣʁo], [ɛgʁʁo], [ɛgʁo] ou [ɛgʁu] et [ɛgʁ].

Bien que le correcteur ne fasse pas consciemment appel à l'*articulatoire* (voir chapitre 7), il est évident qu'avec ce procédé l'étudiant va développer son sens musculaire. Et sans qu'il n'y ait nécessairement raisonnement de sa part, l'étudiant va aussi en arriver à sentir que la partie arrière de sa langue monte vers le fond de sa gorge. Le réflexe de masser sa langue, surtout la pointe, vers l'avant sera peut-être contrecarré.

6.2 Sonorisation de la sourde vélaire /x/

Avec l'anglophone qui maîtrise[19] déjà bien la jota /x/ espagnole de mots comme *Juan, bajo,* ou le achlaut /x/ allemand de *Bach, achtung,* le procédé consiste à habituer l'étudiant à sonoriser la consonne sourde de paires comme [f - v], [s - z] ou même [k - g], en lui demandant d'alterner du [f] au [v], etc.: [fff vvv fff vvv ...].

On exige le même processus de voisement du [x].[20] Le résultat sera plus ou moins [ɣ] ou [ʁ]: [xxxɣɣɣxxxʁʁʁ...]. Puis on fait ajouter une voyelle postérieure après ce long [x] sonorisé qui est devenu une sorte de [ʁ]: [ʁʁʁo], [ʁʁʁɔ̃], etc.. Finalement on propose des mots bisyllabiques du genre *rosée* [ʁʁʁoze] ou *rondeau* [ʁʁʁɔ̃do].

Si l'on obtient un bon R français à l'initiale, il sera aisé de passer aux positions finale et intervocalique. De la finale à la position antéconsonantique, il n'y a qu'un pas. Il suffit de faire suivre le R final d'un mot commençant par une consonne, *quart d'heure* [kaʁ-dœʁ], [kaʁdœʁ], puis de passer aux mots du type *ardeur* [aʁ-dœʁ], [aʁdœʁ].

D'autre part, il y a lieu d'être imaginatif en ce qui concerne la position postconsonantique. On utilise un bisyllabe commençant par R et se terminant par une consonne qui pourra former le groupe consonne + R du nouveau mot. Ainsi *ronce* devient *s(e)ront* de la manière suivante: [ʁɔ̃-sss - ʁɔ̃-sss - ʁɔ̃-sssʁɔ̃ - sʁɔ̃]. Si on devient vite à court de mots réels, on utilisera sans crainte des logatomes, c'est-à-dire des mots hypothétiques ou communément dénommés *artificiels* ou de *français probabilitaire*. Par exemple, *grès* est obtenu ainsi: [ʁɛ-ggg - ʁɛ-gqg - ʁɛ - ggggʁɛ - gʁɛ].

Par ailleurs, avec l'étudiant dont les aptitudes auditives sont très bonnes, on souligne que le [x] est similaire au [ʁ] dans beaucoup de mots français en procédant comme suit. On prononce des mots usuels où précisément le R s'assourdit normalement en français moderne: *près, trop, froid, merci, parce que...* Ensuite on propose, aux fins de comparaison, les logatomes [oxo], [uxo], [axu], etc. On demande finalement d'adoucir et de sonoriser: [oxo - oɣo - oʁo].

Pour les enseignants qui craindraient que leurs élèves conservent un R postconsonantique désonorisé et par trop ressemblant au /x/, nous ajouterons que la désonorisation du R après consonne sourde est une caractéristique du français moderne. D'une part, les consonnes sourdes, surtout occlusives, désonorisent le R par assimilation progressive. D'autre part, lorsqu'il y a chute du *e* caduc, le R du groupe consonantique final est souvent chuchoté et parfois, même, escamoté. Ainsi *quatre* est devenu [kat] dans la prononciation familière. Il n'y a donc pas lieu de craindre outre mesure et surtout de vouloir à tout prix corriger ce phénomène.

Nous complétons les données de ce procédé de la sonorisation du /x/ en citant les propos de *Delattre* (1951:62) qui le suggérait à ses élèves nord-américains, il y a déjà vingt-cinq ans:[21] "Le *jota* espagnol - que chacun peut dire sans peine - n'est autre qu'un *r* français assourdi. Dans *près, très, craie,* l'*r* est même semblable au jota par suite de l'influence assourdissante des consonnes sourdes qui le précèdent; phonétiquement on peut écrire /pxe, txe, kxe/. L'exercice prolongé du jota peut donc former les muscles pour l'*r*. De plus si l'on part d'un jota intervocalique: /ɔxa/, et qu'on le voise, on obtiendra un *r*: /ɔra/. Par ce procédé, et en changeant la place de l'accent, le mot espagnol *hoja* devient le mot français *aura*. (Pour mieux sentir le voisement, on se bouchera les oreilles). Mais naturellement, l'*r* est beaucoup plus doux que le jota à cause du voisement et de la diminution de fermeture qui s'ensuit. L'avantage de partir du jota est psychologique: cela permet de ne pas penser à un *r* (tout en en prononçant un), ce qui élimine le réflexe de l'*r* américain".

7. Procédés sensitifs

Durant ces dernières années, on a remis en question beaucoup de notions dans l'enseignement des langues et la correction phonétique ne fut pas laissée en reste. La phonétique articulatoire, ou plutôt *l'articulatoire*, à laquelle plusieurs avaient emprunté certaines techniques correctives, fut attaquée beaucoup trop en bloc. Parfois des nuances[22] et parfois des précisions[23] auraient été nécessaires, et les exagérations *articulatoires* dont on voulait à tout prix débarrasser la phonétique corrective auraient été alors plus volontiers atténuées, sinon abandonnées, par leurs utilisateurs. Au lieu de dénigrer constamment *l'articulatoire*, au lieu de souligner uniquement ce qu'il ne pouvait pas atteindre - au niveau de la perception -[24] il aurait été sûrement plus juste et surtout plus fructueux de mettre également en évidence ce que *l'articulatoire* permettait d'atteindre - au niveau de la reproduction -[25] même avec ses limites. Car quelle méthode ou technique n'a pas de limites?

Les innombrables étudiants qui ont appris à prononcer une langue étrangère malgré l'inexistence de certaines approches correctives actuelles, et la toute récente remise en question[26] de ce que l'on vient de vivre ces dernières années, prouvent encore une fois que la vérité pédagogique a de multiples facettes et qu'elle y perd à être dogmatique.

Notre appellation *procédés sensitifs* n'est ni un euphémisme, ni un moyen détourné pour parler de *l'articulatoire*.

S'il y a d'un côté des *techniques auditives*, comme la discrimination ou la modification, il y a de l'autre des *techniques sensitives*, tant *visuelles* que *tactiles*, et toutes ces techniques ont leur place en correction phonétique étant donné leur but identique. En effet, auditif ou sensitif, aucun procédé n'est utilisé pour lui-même, mais il est là pour aider un étudiant à mieux prononcer un son. Dans un certain sens alors, toute technique est *articulatoire* et il n'y a vraiment rien de péjoratif en cela, puisque la fin visée est une meilleure articulation d'un son donné.

Le mot *articulatoire* fait peur, bien à tort, à certains, puisque l'articulation et la perception sont deux phénomènes indissociables dans l'acte de parole, puisqu'il y a un va-et-vient constant de l'articulatoire à l'auditif. Aussi, à l'étape corrective où nous nous plaçons,[27] il est logique de faire appel, inconsciemment ou consciemment, et au sens musculaire et au sens auditif[28] de l'étudiant.

Parmi les procédés que nous dénommons *sensitifs*, certains sont tantôt carrément *tactiles*, tantôt carrément *visuels*, mais le grand nombre est tout à la fois l'un et l'autre dans une proportion

cependant variable. Tous ces moyens font néanmoins appel au sens musculaire de l'apprenti, pour accroître chez ce dernier la prise de conscience de certains mouvements articulatoires incorrects ou corrects dont on n'a pu autrement le corriger ou le rendre conscient. Le mot *sensitif* qualifie les procédés qui sollicitent les sens du toucher et de la vue et qui agissent, ou peuvent agir, alors directement sur le *sens musculaire*.

Etant donné l'interaction constante de l'articulation et de l'audition, les moyens sensitifs ont finalement un rapport direct avec ou sur l'audition. En outre, étant donné que personne n'a encore sérieusement prouvé qu'il était contraire à la logique corrective que dans certains cas spécifiques (*LeBel* 1973) on puisse faire avec profit un usage quasi simultané ou un mélange de procédés *auditifs* et *sensitifs*, nous continuerons de prôner ce mélange de procédés correctifs.[29]

7.1 Le gargarisme

Demander à l'étudiant de *gargariser*[30] plutôt légèrement, de sorte qu'il n'y ait pas de battements de la luette contre le dos de la langue, mais seulement une douce friction voisée dans le haut fond de la gorge. Ensuite faire précéder (position finale) et faire suivre (position initiale) cette délicate friction sonore - représentée ici par [ʁ] - d'une voyelle tantôt postérieure, tantôt antérieure non arrondie:[31] [uʁ], [eʁ] puis [ʁo], [ʁɑ], etc. Enfin intercaler ce son entre deux voyelles dont on varie la combinaison: /uʁe/, /eʁo/, etc. On précisera toutefois aux étudiants que cet exercice du gargarisme n'est qu'un truc et qu'ils ne doivent en aucune façon penser que le [ʁ] français est pour autant une consonne dure qui demande beaucoup d'effort du fond de la gorge. Tout au contraire, en présence même du correcteur, ils devront vite atténuer cette friction sonore au fur et à mesure qu'ils la maîtriseront.

"L'exercice du gargarisme est encore - comme l'exercice du *jota* - un moyen de former des habitudes d'articulation pour l'*r* français. En effet, le gargarisme se fait au point même de l'articulation fricative de l'*r*; mais au lieu d'une friction, il fait entendre un roulement: l'extrémité de la luette se retourne vers l'orifice buccal et entre en battements. (Le son ainsi produit est d'ailleurs une sorte d'*r* - dit *r uvulaire* - que les Français mêlent occasionnellement à l'autre, mais n'emploient pas régulièrement)". (*Delattre*, 1951:62).

7.2 Utilisation d'un crayon

Avec l'anglophone qui ne parvient pas à empêcher la remontée de la pointe de sa langue vers les alvéoles, comme cela se produit pour le [ɹ] anglais, il faut d'abord recommencer les exercices de

friction de la consonne /ɑ/ ou du *gargarisme* afin que cet étudiant se rende compte qu'il est possible à la pointe de la langue de demeurer contre les alvéoles inférieurs.

Ensuite l'étudiant prononce la consonne [ʁ] entre deux voyelles en maintenant, à l'aide de son crayon, la pointe de sa langue vers le bas contre le maxilaire inférieur. Il continue l'exercice en variant les voyelles et les positions du [ʁ] dans la syllabe et, même, dans un bisyllabe à l'aide des consonnes postérieures /g/, /k/ et /ɲ/.

Exemples: [oʁoʁoʁo...]
[ɑʁ], [oʁe], [ʁu]
[ɑʁgo], [ɑkʁo], [gʁo], etc.

Il va sans dire qu'on peut également utiliser le doigt pour forcer la pointe de la langue à demeurer à plat contre le maxilaire ou les alvéoles inférieurs. Cela accroît l'efficacité du procédé du fait qu'il est doublement tactile. Le sens musculaire n'en est que plus sollicité et occupé, but de l'exercice!

7.3 L'index sous la gorge

Placer horizontalement l'index sous la gorge, juste au-dessus du larynx (pomme d'Adam), et, tout en faisant vibrer un [ɑ], appuyer assez fort du doigt et pousser vers le haut. Il en résultera une sorte de [ʁ], perfectible bien sûr, mais un [ʁ] tout de même. On variera par après l'entourage vocalique.

Pour la position initiale, on demande simplement de bourdonner, les lèvres légèrement entre-ouvertes, puis on agit comme ci-dessus en faisant suivre d'une voyelle. Ce truc est toutefois moins efficace pour la position postconsonantique, bien qu'avec l'étudiant *rebelle* il ne faille rien laisser de côté!

7.4 Le miroir

Il n'est plus besoin d'insister sur la nécessité et l'utilisation du sens de la vue et du *visuel* dans l'enseignement des langues. Pourtant on oublie qu'en correction phonétique voir ou faire voir (visualiser) est pour d'aucuns plus efficace qu'on ne voudrait le croire.

Rien n'est alors moins coûteux et plus pratique qu'un petit miroir de poche pour que l'étudiant voit la pointe de sa langue *s'entêter* à remonter, quand il prononce *ira, à ras*. Ce peut être le déclic tant espéré par le correcteur... et par l'étudiant!

8. Conclusion

Bien que nous ayons omis certains autres trucs utilisables avec les étudiants non anglophones, il est dans la nature même de la pratique corrective que la présente énumération des procédés de correction du R français enseigné aux anglophones - ainsi que nos considérations théoriques et méthodologiques - ne puisse être exhaustive.

En effet, tout praticien ajoutera avantageusement à cette liste à la suite de ses nombreux contacts, pour ne pas dire affrontements, avec la multiple réalité quotidienne. Nous l'incitons fortement à publier ses additions ou ses modifications, ou encore à nous les joindre aux commentaires de cette étude. Il peut difficilement y avoir progrès collectif et personnel autrement. La correction phonétique est une réalité tout à la fois quotidienne et délicate tant pour le correcteur que pour l'étudiant. Aussi l'optimisme patient et l'efficacité certaine du correcteur ne sauraient être mieux secondés que par une connaissance sans cesse accrue: truisme trop oublié. Et les chercheurs et les pédagogues d'horizons divers ne sauraient tenir un meilleur pari que de contribuer à l'élargissement de cette connaissance.

NOTES

[1]"L'*r* est la consonne qui tient généralement la plus grande place dans le mode d'articulation d'une langue. Aucune autre consonne n'est aussi étroitement reliée à l'ensemble de son caractère phonétique". (*Delattre*, 1946:432).

[2]*Delattre* (1964) constate que le R a la plus haute fréquence d'apparition de tous les sons français; *Lafon* (1961) et *Calvet* (1966) donnent le deuxième rang au R, à la suite de la voyelle /a/ antérieure. Mais on voit que chez ces trois auteurs, la consonne R est au premier rang des consonnes françaises.

[3]Voir ci-dessous *norme proposée*.

[4]On n'a qu'à penser à la consonne /l/, aux voyelles antérieures labialisées /y/, /ø/, /œ/ ou même aux voyelles nasales. Nous sommes toutefois de l'avis de Delattre lorsque ce dernier conclue son article de 1946 (p. 433) en affirmant: "L'*r* est donc une consonne toute spéciale. Dans bien des langues, comme en français et en anglais, elle est à la clef de la prononciation et il n'est pas injuste de lui donner la première place".

[5]*Delattre* 1946, *Straka* 1965, *Léon* 1966, *Simon* 1967, *Capelle* 1968, *Rochette* 1973.

[6]*Frugès* 1969, *Gutmans* 1969, *Sauvageot* 1970.

[7]Tout au long de cette étude, nous utilisons l'alphabet phonétique de l'API dans sa version de 1949 réimprimée en 1964.

[8]*Delattre* 1965: 91-92; 1969: 22; 1971: 150.

[9]*Wells* et *Colson* 1971: 93.

[10]Il est par exemple difficile à l'étudiant de noter que certains R préconsonantiques sont inexistants ou quasi escamotés dans sa prononciation *conversationnelle* de mots comme *Université* [yniversite].

[11]*LeBel*, 1969.

[12]*Politzer* (1954) l'avait déjà formulé autrement il y a vingt ans!

[13]Nous le répétons, non pas tellement lorsque le R sonne encore trop anglais que lorsqu'il est escamoté: *les armes* [leza:m], *ordonner* [ɔ:dɔne].

[14]Voir, entre autres, le projet de recherches PHOCOM (Phonétique combinatoire et comparée des sons du français et de l'anglais), sous la direction de *Claude Rochette* et rattaché au C.I.R.B. (Centre International de Recherches sur le Bilinguisme) de l'Université Laval (Québec).

[15]Dans son article de 1946 (p. 429), *Delattre* avait placé ce moyen sous la rubrique *Méthode par rétrécissement de la constriction.*

[16]*Léon* (1966b:71) qualifie cette substitution du terme *linguistic*. Le même auteur (1967:73) explicite sa pensée: "*La technique linguistique* consiste à transférer, en l'adaptant, un son connu (mais peut-être rare) de la langue maternelle, dans une séquence de la langue seconde. Il s'agit essentiellement d'une prise de conscience linguistique et non d'un transfert pur et simple".

[17]Il est bon de préciser que le son substitué - technique délicate - peut être, selon les besoins, de la langue 1 ou de la langue 2, ou même, encore plus, peut être artificiellement créé. S'il y a résultat valable, tout est bon en correction phonétique!

[18]Nous indiquons la durée longue ou exagérée d'un son en répétant le symbole phonétique. Cela permet de mieux visualiser le processus d'évolution que si nous utilisions le signe diacritique [:] de l'API.

[19]Quelle qu'en soit la raison: apprentissage antérieur de l'une de ces langues ou simplement impression (psychologique) d'éprouver moins de difficultés, sinon aucune, à prononcer ces sons que le R français. Voir la note 1 dans *Delattre*, 1946:430.

[20]Avec les anglophones dont le phonème /h/ est articulatoirement très marqué, on peut utiliser le même procédé en y apportant les petites modifications qui s'avèreront nécessaires.

[21]Procédé qu'il avait auparavant (1946:430) qualifié de *Méthode par élargissement de la constriction.*

[22]Il y a même, à certains moments, des contradictions flagrantes dans le même article. Voir *Léon* (1967).

[23]Déjà en 1971, il était plus que temps qu'un porte-parole et promoteur officiel du verbo-tonal rectifie un certain tir ou, si on préfère, précise certaines données fondamentales qui n'ont pas toujours été bien interprétées par les verbo-tonalistes: "Fonda-

mentalement, le reproche essentiel à lui faire, - du point de vue de l'apprentissage de la prononciation à des *débutants* complets, - est qu'elle nuit à la spontanéité de l'expression par le fait même qu'elle s'attache à l'élément isolé plutôt qu'à la structure. On comprend qu'elle ne pouvait s'intégrer à la méthodologie audio-visuelle, fondée sur la primauté des structures et sur l'éviction délibérée de la fonction raisonnante. Or, la méthode articulatoire prétend traiter au niveau conscient ce qui devrait s'organiser au niveau de l'inconscient.

Est-elle totalement inefficace en tant que méthode de correction? Certes non, lorsqu'elle s'intègre dans la perspective d'un apprentissage ou d'un *perfectionnement* raisonnés, intellectualisés de la langue. Tel peut être le cas en phoniatrie ou en pédagogie, lorsqu'il s'agit de corriger un défaut de prononciation, ou encore avec des élèves dont l'expression, toute fautive qu'elle soit, se révèle suffisamment spontanée.

En d'autres termes, l'appel à la conscience phonatoire peut s'avérer efficace à partir du moment où le bénéfice escompté vient se greffer sur un acquis suffisamment fixé par un conditionnement antérieur. On n'agit pas autrement dans le cas de la langue maternelle, lorsqu'on corrige un sujet - enfant ou adulte - dont l'expression ne manque par ailleurs pas de spontanéité". (*Renard* 1971: 39-40)

[24]Voir *Roy* (1974).

[25]Voir *Roy* (1974).

[26]Voir le numéro spécial de la revue *Le français dans le monde*, 100, 1973, intitulé *Vers l'an 2000*.

[27]Nous nous adressons aux étudiants dits *faux intermédiaires* (*LeBel* 1969, 1973) ou plus avancés. Nous excluons donc ici le débutant complet.

[28]Comme nous l'avons déjà dit ailleurs (*LeBel* 1969) et ci-dessus, la discrimination auditive est toutefois temporellement prioritaire.

D'autre part, bien que nous souscrivons aux propos de *Jensen* (1970) à l'effet que "(...) la connaissance des faits articulatoires augmente à son tour l'acuité de la perception auditive" (p. 223) et que "Plus l'entraînement de kinesthésie ira de front avec l'imitation directe *par l'oreille*, plus vite la prononciation proposée sera ancrée dans l'automatique des habitudes articulatoires" (p. 224), nous ne pouvons pour le moment - faute de preuves élaborées - adhérer entièrement à la conclusion de son article: "Le professeur de langues vivantes doit donner à ses élèves un aperçu du jeu des organes de la parole. Cet aperçu doit être suffisamment

complet pour permettre à l'élève de bien profiter des exercices systématiques de prononciation basés sur la kinesthésie, - ce qui évite de recourir entièrement à la méthode imitative". (pp. 224-225).

[29]Il y aurait intérêt à relire certains principes élaborés par *Carroll* (1966), entre autres ceux que mentionne et commente *Léon* (1973:55).

[30]*Se* gargariser, d'après le dictionnaire, exige un liquide. Nous le laissons aux étudiants assoiffés! Voir *Delattre* 1946:431.

[31]Pour éviter la difficulté supplémentaire que sont généralement les antérieures arrondies françaises.

BIBLIOGRAPHIE

Borel-Maisonny, Mme. "Les divers aspects de l'r parisien", *Le français moderne*, X, 1942, 219-223.

Calbris, Geneviève. "La prononciation et la correction phonétique", *Le français dans le monde*, 65, 1969, 28-37.

Capelle, Guy. "Les phonèmes du français et leurs réalisations", *Le français dans le monde*, 57, 1968, 9-14.

Carroll, John B. "The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages", in A. Valdman, ed., *Trends in Language Teaching*, New York, McGraw Hill Book Company, 1966, 93-106.

Debrock, Marc et Jouret, Jacques. "Système verbo-tonal de correction phonétique des néerlandophones qui apprennent le français", *Revue de Phonétique Appliquée*, 20, 1971, 33-57.

Delattre, Pierre. "L'enseignement de l'R français", *French Review*, XIX, 1946, 428-433.

_____. *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*, Vermont, Middlebury College, 2e éd, 1951.

_____. *Comparing the phonetic features of English, French, German and Spanish*, Toronto, Harrap, 1965.

_____. "L'R parisien et autres sons du pharynx", *French Review*, XLIII, 1969, 5-22.

_____. "Pharyngeal features in the consonants of Arabic, German, Spanish, French and American English", *Phonetica*, XXIII, 1971, 129-155.

Frugès, Henry. "Eloge de l'r roulé", *Vie et langage*, 210, 1969, 529-531.

Gutmans, Théodore. "R roulé ou r grasseyé?", *Vie et langage*, 213, 1969, 685-688.

Jensen, Martin Kloster. "Physiologie et enseignement de la prononciation", *Iral*, VII/3, 1973, 221-225.

Jones, Daniel. *Outline of English phonetics*, Cambridge, Heffer, 1960.

LeBel, Jean-Guy. "Apport des exercices systématiques de discrimination auditive dans la correction phonétique", *Revue de Phonétique Appliquée*, 10, 1969, 3-9.

_____. "Quelques moyens utilisés en correction phonétique avec des étudiants dits "faux intermédiaires", dans *Dix années de linguistique théorique et appliquée*, Université de l'Etat à Mons (Belgique), 1973, 75-88; et dans cette publication B-53, CIRB, 1975.

Léon, Pierre R. *Prononciation du français standard: aide-mémoire d'orthoépie*, Paris, Didier, (1966a)

_____. "Teaching pronunciation", in A. Valdman, ed., *Trends in Language Teaching*, New York, McGraw Hill Book Company, 1966b, 57-79.

_____. "L'enseignement de la prononciation dans la classe de langue", in P.R. Léon, éd., *Linguistique appliquée et enseignement du français*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1967, 63-75.

_____. "La technologie n'est pas une panacée, mais...", *Le français dans le monde*, 100, 1973, 53-61.

Le français dans le monde. *Vers l'an 2000*, numéro spécial, 100,1973.

Politzer, Robert L. "Phonetics and pronunciation theory", *Applied Linguistics in Language Teaching*, 6, 1954, 19-27.

Renard, Raymond. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier international, 1971.

Rigault, André. *Introduction à la phonétique française*, (En France comme si vous y étiez), Paris, Hachette, 1965.

Rochette, Claude-E. *Les groupes de consonnes en français: étude de l'enchaînement articulatoire à l'aide de la radiocinématographie et de l'oscillographie*, Paris/Québec, Klincksieck/P.U.L., 1973.

Roy, Jacques. *Analyse de la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Thèse de maîtrise (linguistique), Ecole des Gradués, Université Laval (Québec), 1974.

Sauvageot, Aurélien. "La querelle de l'r roulé, *Vie et langage*, 214, 1970, 44-45.

Simon, Péla. *Les consonnes françaises: mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie*, Paris, Klincksieck, 1967.

Straka, Georges. *Album phonétique*, Québec, P.U.L., 1965.

Wells, J.C. et Colson, Greta. *Practical Phonetics*, Bath, Pitman Press, 1971.

*** *The principles of the International Phonetic Association*, London, Department of Phonetics, University College, 1964.

LE RYTHME

Son enseignement et son rôle
dans la correction phonétique du français

TABLE DES MATIÈRES

Pages

1. Considérations générales 43

1.1 Le rythme 43
1.2 Le rythme du français 43

2. Enseignement du rythme 44

2.1 Comptage à haute voix 44
2.2 Découpage syllabique et syllabation ouverte 45
2.3 Capacité et régularité respiratoires 46
2.4 Marquer la cadence 47
2.5 Variation de la hauteur 48
2.6 Ralentissement et accélération du débit 49

3. Correction par le rythme 49

3.1 Accélération du débit 50
3.2 Ralentissement du débit 50

4. Conclusion 51

Notes 52

Bibliographie 54

LE RYTHME

Son enseignement et son rôle dans la correction phonétique du français

1. Considérations générales

1.1 Le rythme

Le rythme est produit par la périodicité des syllabes accentuées ou encore, selon la façon habituelle de le décrire, est produit par le retour à intervalles plus ou moins réguliers des temps forts dans la chaîne parlée.[1]

Guberina (1974a) affirme que le rythme est caractérisé par la discontinuité des stimulations que sont les pauses (qui ont une signification), les voyelles (tant inaccentuées qu'accentuées) et les consonnes. A cela *Vuletić* (1974) ajoute que le rythme est formé par l'équilibre de ces pauses, voyelles et consonnes, et par cette sorte de liberté qu'a la parole vécue et enrichie par la présence humaine.

Le rythme est donc, encore pour le moment, un phénomène tout à la fois concret au niveau de l'audition et des appareils de laboratoire et insaisissable ou inconnu sous de nombreux autres aspects.

1.2 Le rythme du français

En français, le rythme se présente comme une succession régulière de syllabes dont la régularité est brisée de temps à autre par une syllabe dont la hauteur (fréquence) et la longueur (durée) varient beaucoup, contrairement à la force (intensité) qui diffère relativement peu[2] de la force des syllabes précédentes (inaccentuées). D'où l'impression d'un rythme doux, discret, d'un rythme qui, au début de l'apprentissage, se laisse difficilement découper en ses éléments (groupes) rythmiques. Ceci concourt à donner l'impression que les francophones ont toujours un débit très rapide: "On sait que ce défilement régulier et soutenu des syllabes atones a fait comparer le rythme de notre langue à celui d'une arme automatique". (Faure, 1971:9).

Il est alors nécessaire de travailler le rythme français en jouant beaucoup avec la hauteur et la longueur (durée).

Au début, nous conseillons de faire prononcer toutes les syllabes d'un même groupe rythmique avec la même force, la même longueur et sur la même note. Puis, dans un deuxième temps, on fait allonger la dernière syllabe prononcée. Ex.: *appartement* [apartəmɑ̃], puis [apartəmɑ̃ɑ̃ɑ̃].[3]

La hauteur de la syllabe finale variera presque à coup sûr, vers le haut ou vers le bas, mais là n'est pas le plus important. Il faut d'abord obtenir à tous points de vue une égalité des syllabes inaccentuées, puis en arriver à une syllabe finale qui sera accentuée surtout à la suite de l'intention de l'allonger et non pas à la suite d'un accroissement[4] de la force.

En outre, on constatera vite qu'il est difficile de travailler le rythme sans moduler la phrase, sans varier l'intonation, en d'autres mots en gardant un ton égal (recto tono). Quand le problème devient aigu, il faut détourner l'attention de l'étudiant de l'intonation vers le rythme, et bien que toute question portant sur la mélodie doive être écoutée avec bienveillance, on doit reporter la réponse à une étape de correction ultérieure qui ne saurait d'ailleurs tarder. On explique à l'étudiant que pour le moment on lui apprend davantage à marquer le rythme des mots et des phrases, à battre la mesure, qu'à moduler ces mêmes mots et phrases, qu'à chanter.

2. Enseignement du rythme

Pour faciliter l'*acquisition* du rythme par les étudiants, le professeur pourra utiliser les moyens suivants.

2.1 Comptage à haute voix

Faire compter l'étudiant de 1 à N, puis lui demander de prononcer un groupe rythmique, composé de mots de 1 à N syllabes, avec la même régularité que celle obtenue lors du comptage des chiffres 1 à N, et exiger qu'il dégage bien chaque syllabe. Commencer par des groupes rythmiques de deux syllabes, puis augmenter progressivement jusqu'à six ou sept syllabes au maximum. Le correcteur doit veiller à ce qu'il y ait identité complète entre la régularité de l'énumération à haute voix et la répétition du groupe rythmique correspondant.

Ce type d'exercices est excellent:

a) pour faire réaliser que la longueur et la hauteur l'emportent de beaucoup sur la force dans l'accent tonique du français;
b) pour souligner le fait que l'accent tonique est régulièrement sur la dernière syllabe de tout groupe sémantique – c'est de la discrimination auditive de l'accent, en quelque sorte;
c) pour faire constater que le mot perd son accent au profit du groupe de mots;
d) pour faire acquérir tout ce mécanisme de l'accentuation et du rythme qui en résulte. Exemples:

1 2 3 4 5
[y ni vɛr si te]

1 2 3 4 5 6 7
[y ni vɛr si te la val]

On notera que dans le même groupe rythmique français, les syllabes inaccentuées de trois ou quatre sons tendent à avoir une durée égale à celle des syllabes inaccentuées d'un nombre inférieur de sons. C'est ce que *Faure* (1971:8) appelle le *rythme syllabique* par rapport à ce que nous appellerions le *rythme accentuel* de l'anglais. Ainsi les syllabes [y], [ni], [vɛr], bien que composées d'un nombre différent de sons, ont à toute fin pratique la même durée dans le groupe rythmique (groupe sémantique) *Université Laval.*

2.2 Découpage syllabique et syllabation ouverte

Faire acquérir l'habitus de la syllabation ouverte par un non-francophone n'est pas chose facile d'autant plus que l'exercice en lui-même n'a rien d'emballant. Bien que ce ne soit pas l'endroit pour expliciter ce phénomène typique du français,[5] nous croyons que la combinaison *comptage à haute voix / découpage syllabique* est l'occasion la moins artificielle pour travailler la syllabation ouverte, car ainsi on n'a pas l'air d'y insister pour elle-même, mais plutôt pour travailler le rythme où le découpage scandé aide à repousser la consonne finale d'une syllabe au début de la syllabe suivante.

Il semble d'ailleurs qu'en insistant de la sorte sur la syllabation ouverte on facilite beaucoup l'acquisition du rythme, car l'étudiant bute moins et s'attarde moins sur les consonnes,[6] et le débit en est alors plus coulant étant donné l'anticipation vocalique plus grande.

Par exemple, le groupe rythmique *Je n(e) le vis(e) pas* est généralement découpé ainsi (syllabation ouverte) par un francophone: [ʒə nlə vi zpɑ]. Un anglophone dont le rythme français est encore trop influencé par celui de sa langue maternelle découpera cette phrase de la sorte: [ʒən ləv iz pɑ]. On conviendra que ce type de syllabation fermée (avec anticipation consonantique) rend plutôt méconnaissable tout groupe rythmique français. Il est quasi superflu d'ajouter que dans de telles circonstances le rythme est à travailler attentivement.

2.3 Capacité et régularité respiratoires

Il est possible d'améliorer la capacité et la régularité respiratoires, et par la suite de maîtriser l'égalité rythmique des syllabes inaccentuées, en utilisant les deux procédés qui suivent.

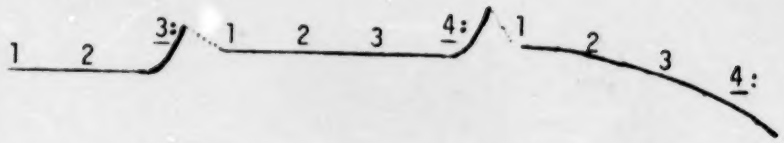
1ère étape

Initiation aux exercices respiratoires simples que pratiquent tous les adeptes du yoga ou de techniques similaires: a) inspiration; b) retenue de l'air dans les poumons; c) expiration; d) détente avec les poumons entièrement vides d'air. Nous résumons à l'aide du tableau suivant et nous suggérons quelques durées (en secondes) pour chacune des quatre phases:

INSPIRATION	RETENUE	EXPIRATION	DÉTENTE
2	4	2	2
2	8	4	2
6	12	6	3
SECONDES			

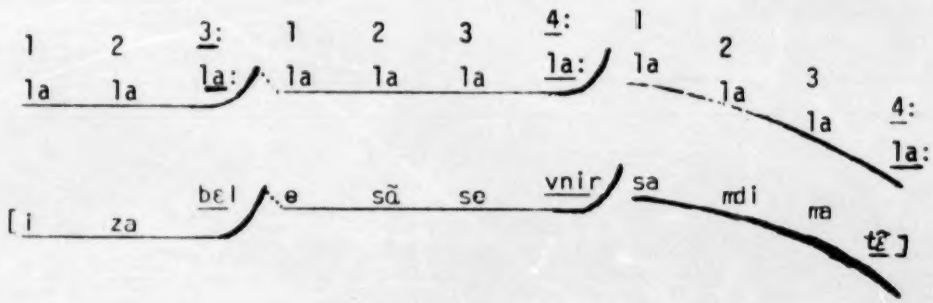
2ième étape

Sur le modèle suivant,



demander aux étudiants: a) de marquer toutes les syllabes d'une phrase probabilitaire en comptant de 1 à N (N représentant la dernière syllabe de chaque groupe rythmique), b) de moduler les syllabes accentuées, *tout en ne prenant aucune inspiration en cours de phrase.*

Le correcteur utilise au début des suites rythmiques relativement courtes qu'il allonge graduellement. Puis il fait remplacer les chiffres par les logatomes la, la, la..., et il passe finalement aux phrases françaises de même facture rythmique. Exemple:



Isabelle est censée venir samedi matin.

2.4 Marquer la cadence

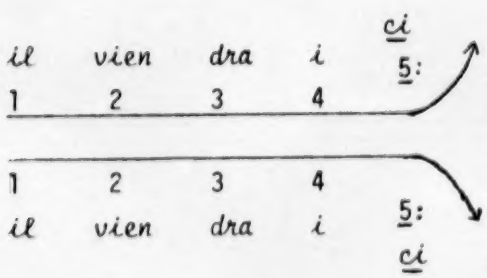
Le correcteur souligne délicatement la cadence en marquant physiquement la régularité rythmique - à l'aide de ses doigts ou d'un crayon[7]- sur la table et même sur la propre main de l'étudiant, afin que ce dernier sente bien dans son corps le rythme pendant qu'il compte à haute voix et qu'il répète les vraies syllabes françaises (voir ci-dessus *comptage à haute voix*). On demande ensuite à l'étudiant de marquer lui-même la cadence avec sa main pendant qu'il essaie de suivre avec sa voix cette même cadence.

Toutefois, il y a dans ce procédé une difficulté indépendante du phénomène à corriger, soit celle qu'ont certaines gens à synchroniser au tout début de l'apprentissage les deux efforts physiques de battre la main selon un rythme précis et de prononcer des sons (qui peuvent en plus offrir quelques difficultés) selon le rythme précis.[8] L'exagération n'étant de mise nulle part, on devra alors momentanément abandonner ce procédé. Si toutefois l'étudiant n'arrive pas autrement à saisir et à imiter le rythme discret et régulièrement saccadé du français, nous pensons qu'il faudra insister et amener cet étudiant à suivre et à reproduire la cadence que le correcteur imprimera aux groupes rythmiques.

L'étudiant anglophone doit absolument maîtriser l'accent tonique du français: priorité de la longueur et de la hauteur sur la force, et place de cet accent sur la dernière syllabe prononcée des groupes sémantiques (groupes d'idée) (voir *LeBel*, 1973).

2.5 Variation de la hauteur

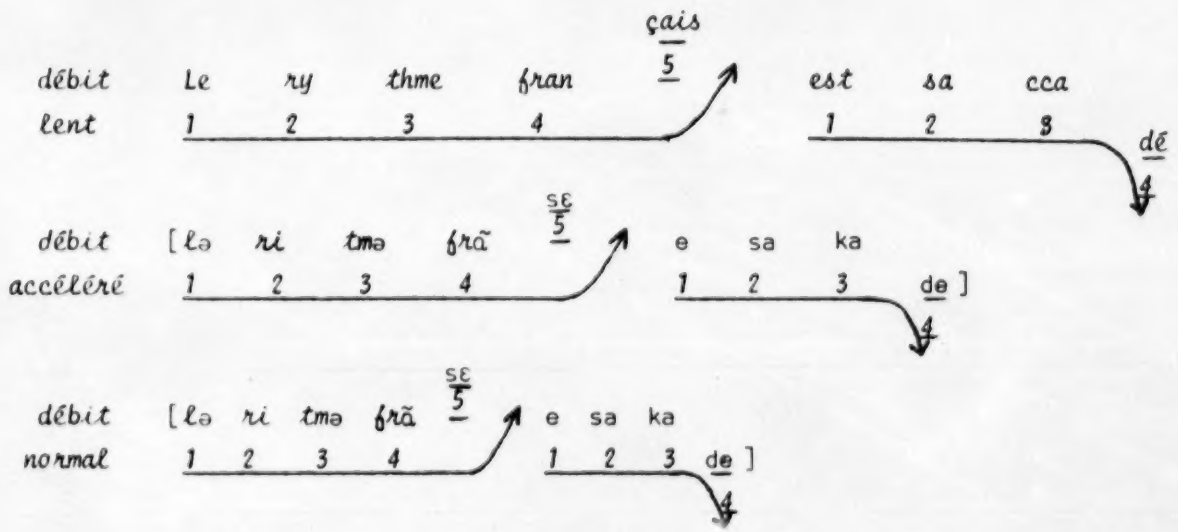
Le professeur peut rendre encore plus audible la différence entre les syllabes inaccentuées et la dernière syllabe accentuée en prononçant cette dernière sur une note beaucoup plus haute ou plus basse. L'imitation parfaite de la hauteur comme telle n'est pas nécessaire dans la mesure où l'étudiant reproduit la régularité rythmique et où il accentue la dernière syllabe en éliminant le plus possible l'élément physique intensité (force). Exemple:



2.6 Ralentissement et accélération du débit[9]

Ce procédé se rattache intimement aux moyens précédents, mais encore faut-il ne pas ignorer cette modalité de travail. Au début, une certaine lenteur du débit de la parole aide les étudiants à respecter assez aisément la régularité des syllabes inaccentuées. Toutefois, le caractère artificiel d'un tel débit ennuie et il faut alors accélérer le débit pour retrouver le naturel français (qui n'est pas synonyme de rapidité excessive) et pour vérifier si l'acquisition du mécanisme rythmique est stable chez l'étudiant.

Au moindre blocage ou balbutiement sérieux, on ralentit le débit, puis on l'accélère à nouveau au moment opportun. Cette dialectique est facile pour le correcteur, rassurante et efficace pour l'étudiant.[10]


débit
lent
Le ry thme fran çais est sa cca dé
1 2 3 4 5 1 2 3 4
débit
accéléré
[lə ri tmə frã sɛ e sa ka de]
1 2 3 4 5 1 2 3 4
débit
normal
[lə ri tmə frã sɛ e sa ka de]
1 2 3 4 5 1 2 3 4

3. Correction par le rythme

Puisqu'au cours des deux dernières décades une sorte de consensus s'est établi, tant chez les chercheurs que chez les pédagogues et les auteurs de manuels ou de méthodes, sur l'importance première du rythme et de l'intonation dans la chaîne parlée,[11] il y a lieu de commenter brièvement au moins deux façons d'utiliser le rythme comme moyen de correction de phénomènes phonétiques défectueux.

Il nous apparaît que le rythme devrait être un moyen de correction facile et fructueux - vu le large éventail de son application - si, d'une part, le rythme était maîtrisé relativement tôt parce qu'on le corrigeait de manière soutenue dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère et si, d'autre part, étant donné ce que nous appellons l'apparence anodine ou l'allure incognito du rythme, on savait l'utiliser au su de tous sans pour autant attirer une attention intellectualisante et néfaste.

3.1 Accélération du débit

L'accélération du débit a pour but d'abréger les sons et de favoriser alors, semble-t-il,[12] une prononciation tendue.

Il n'est pas dit que ce procédé fonctionnera à coup sûr dans la pratique, mais l'expérience prouve que le correcteur qui maîtrise bien ce procédé aura souvent d'heureux résultats.

Voici une liste sommaire des erreurs que l'on peut travailler à l'aide de l'accélération du débit:

- la diphtongaison des voyelles /i/, /e/, /u/, /o/;
- l'ouverture indue des voyelles fermées /i/, /u/, /y/;
- l'assibilation de /t/ et /d/ devant /i/ et /y/;
- la palatalisation indue de /k/ et /g/ devant /i/, /y/ et /e/;
- la sonorisation des consonnes sourdes;
- la frication[13] en général (ex.: /g/>/ɣ/; /ʒ/>/j/; /d/>/ð/; /v/>/w/; etc.).

3.2 Ralentissement du débit

Le ralentissement du débit a comme conséquence immédiate d'allonger les sons, c'est-à-dire d'augmenter leur durée et, de ce fait, de favoriser dans l'ensemble une certaine prononciation relâchée.

Tout comme pour l'accélération du débit, il est certain que l'utilisation seule du ralentissement n'est pas toujours la panacée. Souvent l'usage de la variation du débit rythmique doit être associé à un autre moyen de correction qui peut également avoir cette "apparence anodine" dont nous venons de parler.

On se sert du ralentissement du débit pour tenter de corriger les fautes suivantes:

- l'attaque ou la finale vocalique trop brusque (coup de glotte);
- la nasalisation des voyelles orales devant consonnes nasales;[14]
- l'aspiration des consonnes /p/, /t/ et /k/;[15]
- l'assourdissement des consonnes sonores;
- l'affrication[16] en général (ex.: /ʒ/>/d͡ʒ/; /ʃ/>/t͡ʃ/;
- la rétroflexion ou la vélarisation de la consonne /r/.[17]

Répétons que de façon générale le ralentissement du débit de la parole favorise la perception auditive d'un élément phonique. Ainsi il est plus facile de faire entendre la différence entre *lui* et *Louis* en prononçant [se - ta - ly - i] et [se - ta - lu - i] avec un débit lent et avec un découpage syllabique approprié. Il en est de même, par exemple, pour l'appendice nasal [ⁿ] du mot *banque* incorrectement prononcé [bãⁿk] et que le correcteur reprend lentement en [bã-n-k], puis en [bã-k] et finalement en [bãk].

4. Conclusion

D'une part, le correcteur qui, dès le début de son enseignement et par tous les moyens, force ses étudiants à acquérir le rythme français, provoque souvent chez ces gens un déblocage bénéfique dans la perception des éléments sonores de la langue nouvelle. De la bonne maîtrise du rythme et de la discrimination auditive améliorée résulte progressivement mais à coup sûr une meilleure performance phonétique. Simultanément, autre aspect intéressant de cette démarche, les étudiants vivent de manière inconsciente - dans le sens de non intellectualisante - cette amélioration de leur discrimination auditive et de leur performance phonétique. Les étudiants constatent évidemment les résultats encourageants, mais ils ne voient pas nécessairement comment, en cours de travail, ils obtiennent un à un ces résultats - connaissance souvent inutile sinon nuisible à d'aucuns.

D'autre part, avec les anglophones, on évitera et surtout on éliminera beaucoup de fautes en déplaçant la tension articulatoire de la fin vers le début de la syllabe ou du groupe rythmique, selon les cas. Il n'est pas original d'affirmer que le problème est, primo, de comprendre le phénomène de la tension articulatoire et de ses suites, secundo, de bien connaître les multiples facettes des moyens de correction que sont l'accélération et le ralentissement du débit, tertio, de savoir s'en servir. Tout de même, il faut le faire! L'effort vaut la peine, dira le plaisantin; le résultat vaut la peine de l'effort, dit le praticien.

NOTES

[1]Dans le tout récent *Dictionnaire de linguistique* (Larousse, 1973), on lit ce qui suit comme définition: "On appelle *rythme* le retour régulier, dans la chaîne parlée, d'impressions auditives analogues créées par divers éléments prosodiques".

[2]Nous parlons ici de l'accent dit tonique - et non des divers accents d'insistance français - dans l'optique pédagogique d'un enseignement du rythme français à des anglophones.

[3]Nous indiquons occasionnellement la durée longue ou exagérée d'un son en répétant le symbole phonétique. Cela permet de mieux visualiser le processus d'évolution que si nous utilisions le signe diacritique [:] de l'API. La notation utilisée dans cette étude est intégralement celle de l'API. Toute dérogation sera soulignée à l'endroit approprié.

[4]Cet accroissement vient naturellement des habitudes articulatoires et expiratoires de la langue 1, en occurrence, ici, de l'anglais.

[5]La syllabation ouverte est une des grandes caractéristiques de la chaîne parlée française.

[6]L'étudiant anglophone donne mentalement une grande importance aux consonnes de sa langue maternelle, d'où entre autres choses l'allure hachée, brisée (à l'oreille francophone) du rythme anglais par rapport à l'impression régulièrement saccadée du rythme français. De son côté, le francophone donne l'impression de sautiller de voyelle en voyelle, les consonnes lui servant plutôt de transitions que de pauses ou d'obstacles à franchir.

[7]Le professeur bat la mesure en quelque sorte. L'utilisation d'un métronome peut aussi s'avérer très utile.

[8]Généralement ces gens ont la même difficulté dans leur langue maternelle. Le correcteur peut facilement vérifier si tel est le cas en leur demandant de compter dans la langue maternelle les séries de chiffres 1 à 3, 1 à 5, 1 à 7 et 1 à 10, et de souligner avec leur main le rythme qui résulte de la prononciation de ces chiffres.

[9]Les verbo-tonalistes parlent du ralentissement ou de l'accélération du *rythme*. Nous préférons utiliser les expressions *débit*, ou même *débit de la parole*.

[10]Le rythme et l'intonation sont en pratique intimement liés. Notre représentation du rythme ne peut donc faire abstraction de la courbe mélodique. Cependant, comme nous l'avons déjà dit, l'imitation parfaite de l'intonation sera exigée, et surtout travaillée pour elle-même, après que l'étudiant aura acquis une certaine régularité dans les suites rythmiques. Nous concédons toutefois que cette dichotomie soit plus un être de raison qu'une démarche concrète.

[11]Nous citons les propos suivants de *Guberina* (1974b), non dans le but de marquer notre allégeance à une théorie ou à une méthodologie particulière, mais parce que nous croyons que ce texte reflète bien le consensus dont nous venons de parler et en outre parce que Guberina fut l'un des tout premiers (en 1955) à souligner - et à vivre dans ses recherches et ses écrits - l'importance primordiale des phénomènes du rythme et de l'intonation dans l'enseignement des langues: "Les fondements de la parole étant le rythme et l'intonation, l'élève doit avant tout arriver à répéter correctement le rythme et l'intonation de la phrase, avant même de pouvoir prononcer tous les sons de la langue étrangère. Le rythme et l'intonation enveloppent tout le côté acoustique de la parole et constituent donc ses facteurs structuraux. L'élève est aidé par l'organisation des groupes rythmiques qu'il doit répéter et qui ne doivent pas dépasser dans les premières leçons neuf à douze syllabes." (p. 53).

[12]"Il est certain que la notion de tension mériterait des assises scientifiques plus solides que celles d'aujourd'hui. Il n'empêche que dans le domaine de la didactique, nous nous plaçons sur le plan proprioceptif. Si la réalisation d'un phonème ou d'un groupe phonétique nous *semble* trop tendu, nous recherchons un exercice qui amène un relâchement et vice-versa." (*Debrock & Jouret*, 1971:35).

[13]C'est le phénomène de l'évolution progressive d'une consonne occlusive en une constrictive (ex.: /g/>/ɣ/) ou encore de *l'élargissement* de la constriction d'une consonne constrictive (ex.: /ʒ/>/j/).

[14]Le ralentissement permet ici, entre autres choses, la syllabation ouverte.

[15]En les sonorisant ou avec l'aide d'une contraction abdominale accompagnée d'une profonde expiration.

[16]L'affrication est le phénomène d'une consonne qui devient une mi-occlusive (une affriquée), soit grosso modo une consonne qui combine étroitement une occlusion et une constriction. Dans le cas présent, le ralentissement du débit favorise davantage l'audition des deux éléments de l'affriquée (mi-occlusive), c'est-à-dire favorise la discrimination auditive. Il va sans dire que la correction de la faute en est d'autant facilitée.

[17]Voir *LeBel*, 1974b: parag. 5 et suivants.

BIBLIOGRAPHIE

Nous nous sommes limités aux ouvrages cités dans cette étude. On consultera *LeBel* (1974a) pour une bibliographie plus complète.

Debrock, M. & Jouret, J. "Système verbo-tonal de correction phonétique des néerlandophones qui apprennent le français", *Revue de phonétique appliquée*, 20, 1971, 33-57.

Faure, Georges. "Les tendances fondamentales du phonétisme français et leurs implications pédagogiques dans l'enseignement des structures prosodiques du français aux étudiants étrangers", *Etudes de linguistique appliquée*, 3, 1971, 7-14.

Guberina, Petar. *Le dépassement des structures dans la méthode SGAV*, conférence prononcée au 3e Colloque International sur la méthodologie SGAV, tenu à Paris du 15 au 18 mai 1974. (à paraître dans les Actes du colloque publiés par le CREDIF), 1974a.

_____. "La parole dans la méthode structuroglobale audio-visuelle", *Le français dans le monde*, 103, 1974b, 49-54.

LeBel, Jean-Guy. "Quelques moyens utilisés en correction phonétique avec des étudiants dits "faux intermédiaires", dans *Dix années de linguistique théorique et appliquée*, Université de l'Etat à Mons (Belgique), 1973, 75-88; et dans cette publication B-53, CIRB, 1975.

_____. *Bibliographie des cours "Analyse et correction phonétique" et "Phonétique différentielle"*, Département de langues et linguistique, Université Laval (Québec), 1974a.

_____. *Synthèse et méthodologie des moyens de correction phonétique du "R" français enseigné aux anglophones*, communication présentée au 3e Colloque International sur la méthodologie SGAV, tenu à Paris du 15 au 18 mai 1974. (à paraître dans les Actes du Colloque publiés par le CREDIF), 1974b; inclus dans cette publication B-53, CIRB, 1975.

Vuletič, Branko. *Recherches expérimentales sur le rythme et l'intonation*, communication présentée au 3e Colloque International sur la méthodologie SGAV, tenu à Paris du 15 au 18 mai 1974. (à paraître dans les Actes du Colloque publiés par le CREDIF), 1974.

*** *The principles of the International Phonetic Association*, London, Department of Phonetics, University College, 1964.